

LENGUA CASTELLANA

Leyre AGUERREA ELIZALDE

INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA
EN LA COMPRENSIÓN DE
CUENTOS TRADICIONALES EN
EDUCACIÓN INFANTIL

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil
/

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA EN LA
COMPRENSIÓN DE CUENTOS TRADICIONALES
EN EDUCACIÓN INFANTIL***

Leyre AGUERREA ELIZALDE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Leyre AGUERREA ELIZALDE

Título / Izenburua

Interdependencia lingüística en la comprensión de cuentos tradicionales en Educación Infantil

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

Departamento / Saila

Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua / Filologia eta Hizkuntzaren
Didaktika Saileko

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* permite enmarcar todos los conocimientos y competencias que hemos adquirido en relación con las materias básicas del Grado de Maestro en Educación Infantil.

Podemos decir que las competencias más destacables en nuestro trabajo pertenecen a la materia de observación y análisis de contextos, al tratarse de un trabajo empírico, en el cual utilizamos diversos instrumentos de registro para llevar a cabo un análisis de campo. No obstante, otras materias también nos han permitido conocer aspectos como el desarrollo de la psicología evolutiva de la infancia, las posibles dificultades de aprendizaje, la multiculturalidad e interculturalidad, la organización del aula y la escuela, etc.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido desarrollar una serie de competencias relacionadas con las distintas áreas y disciplinas: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas y lectoescritura, Música, y Expresión plástica y corporal. Pese a que todas están presentes de una manera u otra tanto en la teoría como en la práctica del *Trabajo Fin de Grado*, es evidente que la que más destaca es la referente a las Lengua y lectoescritura.

Ésta nos ha permitido, principalmente, conocer las diversas teorías del aprendizaje de lenguas; afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües; conocer la tradición oral y el folklore, así como adquirir una formación literaria, en especial, acerca de la literatura infantil.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido adquirir un conocimiento práctico del aula relacionando la realidad de la misma con la teoría y la práctica. Este módulo está presente en la propuesta didáctica que llevamos a cabo interviniendo de manera directa en un aula de educación infantil.

Por último, el módulo *optativo* referente a la mención en *Lengua Inglesa*, está presente principalmente en la propuesta didáctica realizada. En ella, no sólo somos capaces de diseñar y llevar a cabo actividades en esta lengua, sino que, además, la evaluación de la propuesta la realizamos tanto en inglés como en castellano.

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido cuestionado desde diversas perspectivas. Desde siempre se consideraba que el aprendizaje de dos o más lenguas se producía de forma independiente, es decir, las lenguas permanecían en nuestra mente en espacios separados. A partir de los años 80 aproximadamente, surgieron los términos de *competencia común subyacente* e *interdependencia lingüística*, según los cuales todo lo que aprendemos en una lengua nos sirve para aprender otras lenguas. Por tanto, las lenguas no permanecen en nuestra mente en espacios separados sino que conforman un espacio común. Esta perspectiva del aprendizaje de segundas lenguas es lo que se pretende comprobar en este trabajo. Para ello, realizamos una intervención didáctica en el aula de infantil utilizando un interesante a la par que útil recurso como son los cuentos tradicionales.

Palabras clave: Tratamiento Integrado de las Lenguas; competencia común subyacente; interdependencia lingüística; enseñanza segundas lenguas; cuentos tradicionales

Abstract

The foreign languages teaching-learning process has been challenged from different perspectives. It was always considered that two or more languages learning occurred independently. That is to say that the languages stayed in our minds in separate spaces. From the 80's or so, emerged the terms *common underlying proficiency* and *linguistic interdependence*, according to which, everything we learn in a language help us to learn other languages. Therefore, languages don't stay in our minds in separate spaces but they form a common space. This perspective on the second languages learning is what this research work aims to verify. In the course of the study, we made an educational intervention in the infant classroom using an interesting and useful at the same time resource such us folktales in different versions.

Keywords: Languages Integrated Treatment; common underlying proficiency; linguistic interdependence; second languages teaching; folktales.

Índice

Introducción	1
1. Antecedentes y cuestiones de interés	3
1.1. Justificación del interés científico y pedagógico	3
1.1.1. Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)	3
1.1.2. De la enseñanza de segundas lenguas a la interculturalidad	4
1.1.3. Utilización de la etnografía para la didáctica de primeras y segundas lenguas	7
1.1.4. Cuento folklórico. Los índices internacionales y las versiones de un mismo tipo en distintas lenguas.	8
1.2. Justificación del interés didáctico y curricular	14
1.2.1. Valor didáctico del cuento para la educación infantil	14
1.2.2. Cuento y diseño curricular en Educación Infantil	16
1.3. Hipótesis de partida y cuestiones	19
2. Marco teórico	20
2.1. Adquisición de primeras y segundas lenguas y evolución : el enfoque comunicativo	20
2.1.1. Adquisición de primeras y segundas lenguas y concepto de enfoque comunicativo	20
2.1.2. Factores en el aprendizaje de segundas lenguas	23
2.1.3. Papel del docente	26
2.1.4. La teoría de la competencia común subyacente	28
2.2. Proyecto integrado (trabajo por tareas)	30
2.2.1. El proyecto integrado en infantil : concepto de tarea didáctica	30
2.2.2. Comprensión y esquemas mentales	34
2.2.3. Tarea de comprensión. Microhabilidades y estrategias.	36
3. Intervención didáctica	42
3.1. Introducción	42
3.1.1. Contextualización : etapa, nivel, atención a la diversidad, etc.	42
3.1.2. Formulación de la intervención didáctica : objetivos didácticos	48
3.2. Realización de una secuencia de actividades didácticas	48
3.2.1. Tareas de comprensión para el cuento en castellano	49
3.2.2. Tareas de comprensión para el cuento en inglés	55
3.2.3. Valoración general de la intervención en el aula	58
3.3. Evaluación de la propuesta didáctica	60
4. Resultados e implicaciones didácticas	61
4.1. Resultados cuantitativos y cualitativos	61
4.2. Implicaciones didácticas	76
Conclusiones y cuestiones abiertas	79
Referencias	83
Anexos	88
A. Anexo I. Tipo internacional 2030 y sus variantes en las clasificaciones aa-th y aa-th-uth	88
B. Anexo II. Cuento « El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico » de A. Almodóvar. Lecturas « El gallo Kirico » (anexo digital)	91
C. Anexo III. Cuento « Kirico the rooster » del CEIP. San José de Calasanz (Fraga, Aragón)	93

D. Anexo IV. Cuento « The old woman and her pig » de Joseph Jacobs. Lecturas « The old woman and her pig » (anexo digital)	96
E. Anexo V. Láminas del cuento « El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico »	98
F. Anexo VI. Dibujo y resumen del cuento « El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico »	99
G. Anexo VII. Secuencia de personajes del cuento « El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico »	102
H. Anexo VIII. Láminas del cuento « The old woman and her pig »	105
I. Anexo IX. Cuestionarios bilingües de comprensión (anexo digital)	106
J. Anexo X. Parrillas de observación	132

Índice de figuras

Figura 1. Logo Integración de las Lenguas. Día europeo de las lenguas (2010).	3
Figura 2. Factores y teorías sobre la adquisición de la L2 (Ruiz Bikandi, U., 2000, p. 68).	5
Figura 3. Portada del libro <i>The Types of International Folktales</i> (Hans-Jörg-Uther).	10
Figura 4. Cuento “ <i>El gallo Kirico</i> ” de A. R. Almodóvar.	11
Figura 5. Cuento “ <i>The old woman and her pig</i> ” (Rand Mc Nally Book).	12
Figura 6. Factores más influyentes en la adquisición de segundas lenguas (Ruiz, 2000, p. 68).	24
Figura 7. Modelo de competencia común subyacente de competencia bilingüe (Common Underlying Proficiency Model). Cummins (2005, p. 117).	28
Figura 8. Representación del iceberg doble de la competencia bilingüe (Surfaces features of L1/L2 = Características superficiales de la L1/L2; Common Underlying Proficiency = Competencia común subyacente). Cummins (2005, p. 118).	29
Figura 9. Aspectos de la comprensión de un texto en la evaluación PISA (OECD, 2003) extraído de Iza (2005, p. 17).	39
Figura 10. Portada del cuento “ <i>El gallo Kirico que fue a las bodas del gallo Kirico</i> ”	50
Figura 11. Láminas del cuento “ <i>El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico</i> ”	51
Figura 12. Lámina final del cuento “ <i>El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico</i> ”	52
Figura 13. Hoja de valoración del cuento “ <i>El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico</i> ”	53
Figura 14. Láminas del cuento “ <i>The old woman and her pig</i> ”	57

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos específicos para la educación infantil en relación a los cuentos (Díez de Ulzurrun, 1999, p. 24).	19
Tabla 2. Métodos estructuralistas y enfoque comunicativo. Areizaga (2000, p.141).	22
Tabla 3. Características del lenguaje a los 5-6 años. (Rico, p. 31).	44
Tabla 4. Características del habla infantil (Monfort, 1990, p. 196).	45
Tabla 5. Etapas del desarrollo intelectual según Piaget (1967).	46

Tabla 6. Acciones y personajes equivalentes en *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”* 54

Tabla 7. Organización temporal de frases de *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”* 54

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo aplicar los diversos contenidos formativos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas en el grado.

En este caso, nuestro trabajo *“Interdependencia lingüística en la comprensión de cuentos tradicionales en educación infantil”* pretende exponer la intervención didáctica y los resultados de la investigación educativa llevada a cabo sobre ese tema. Se trata de un trabajo experimental que, por tanto, se encuentra dentro de lo que se consideran *estudios empíricos*. Por ello, la parte práctica del trabajo representa un porcentaje mayor que la parte teórica.

El Trabajo Fin de Grado está estructurado en siete apartados, siendo los *Antecedentes y cuestiones de interés* el primer apartado del mismo. Estos recogen una selección de aquellos trabajos de investigación que conforman la evolución científica y preceden al trabajo que realizamos, así como las hipótesis que guiarán nuestra investigación.

El *Marco teórico* desarrolla los aspectos y teorías acerca de la adquisición de primeras y segundas lenguas y los proyectos integrados, que fundamentan nuestro trabajo. Éste, lo elaboramos a partir de las fuentes documentales que resultan más relevantes para nuestro estudio.

El siguiente apartado, *Intervención didáctica*, es el primer apartado que muestra la parte más práctica del trabajo. Es aquí donde exponemos, en primer lugar, una contextualización de los niños/as que participarán en nuestra investigación señalando los aspectos más importantes de la etapa. En este mismo apartado, formulamos y explicamos de forma detallada la secuencia de actividades didácticas que realizaremos en dos idiomas: castellano e inglés. Igualmente, describimos el proceso de evaluación incluyendo la selección de las herramientas de evaluación que utilizaremos en nuestra intervención didáctica.

En los *Resultados e implicaciones didácticas* recogemos y analizamos los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión practicadas a los dos grupos de muestra. También exponemos las implicaciones didácticas que este estudio creemos que tiene para nuestra profesión docente.

El apartado *Conclusiones y cuestiones abiertas* ofrece una visión sintética de los principales aspectos tratados en el trabajo. Por un lado, en relación al tema escogido y a la afirmación o el desmentido de la hipótesis inicial; por otro lado, en relación con nuestra actuación en el trabajo y qué ha supuesto éste para nosotros.

A continuación, se incluye el apartado *Referencias bibliográficas* en el cual incluimos todas aquellas fuentes (trabajos, libros, artículos de revistas, documentos en formato digital, etc.) que proporcionan la información utilizada en la elaboración del trabajo y que pueden resultar útiles para estudios posteriores.

Por último, hemos consignado el apartado *Anexos*, una sección adicional que muestra información complementaria sobre el tema de estudio.

1. ANTECEDENTES Y CUESTIONES DE INTERÉS

1.1. Justificación del interés científico y pedagógico

1.1.1. Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)

La realidad actual nos muestra un panorama social en el cual el dominio de más de una lengua es casi una íntima exigencia. Así pues, la globalización, la cual convierte a esta en una sociedad plural y diversa, hace que cada vez más la presión por aprender varias lenguas crezca imparable. Y, por esta razón, los centros educativos, quienes forman junto con la familia y la misma sociedad los llamados agentes sociales, no deben quedarse atrás enseñando una única lengua, la lengua materna de los alumnos.

Sin embargo, si echamos la vista atrás, comprobaremos que, hasta la década de los 70, la enseñanza de las lenguas seguía una concepción más bien estática. Es decir, se trataba de una visión totalmente monolingüística y monocultural que hacía creer que, para dominar correctamente una lengua, ésta debía ser enseñada de forma aislada. No se consideraba necesario, establecer relaciones entre las diferentes lenguas (Noguerol, 2008).

No obstante, y afortunadamente, esta visión reduccionista de la lengua fue quedando atrás dando paso a lo que comenzó a denominarse “*didáctica integrada de las lenguas*”. Esta nueva visión pretendía dar respuesta a esa realidad lingüística tan heterogénea. De esta forma, la enseñanza de las lenguas ya no se contempla como algo aislado y separatista, sino que dicha enseñanza lleva implícito el relacionarla con otras lenguas (fig. 1).



Figura 1. Logo Integración de las Lenguas. Día europeo de las lenguas (2010)

De hecho, así lo demuestran las diferentes disciplinas de estudio de las lenguas, en

cuanto a su funcionamiento y normas de uso. Sin ir más lejos, la psicolingüística, por ejemplo, concibe que “todas las lenguas se adquieren en interacción con las demás, a través de un proceso de negociación de los significados y a partir de la utilización de estrategias de adquisición y aprendizaje similares en todas ellas.” (Apraiz, 2012, p.128).

Los profesores (sin olvidar que todos los profesores son profesores de lengua) han de llevar a cabo, por tanto, una pedagogía integrada de las lenguas. Así, con el paso de los años han ido surgiendo diversas propuestas que siguen ese enfoque plural.

De entre las existentes, señalamos el *Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)*. Esta propuesta se basa en una perspectiva comunicativa, de tal forma que la metodología que se utiliza posibilita el trasvase de lo que los alumnos aprenden en una lengua a otras. Por tanto, se potencia así el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa.

El tratamiento integrado de las lenguas exige que la enseñanza de éstas se lleve a cabo siguiendo unos principios metodológicos comunes que favorezcan esa transferencia de aprendizajes entre lenguas. Por ello, todos los profesores deben coordinar su acción docente para integrar en sus programaciones las diferentes lenguas que se enseñan en la escuela.

Así, esta pauta educativa queda reflejada, por ejemplo, en el *Currículo de Educación Infantil de Navarra*, en el cual destaca ese tratamiento integrado de las lenguas escolares, donde se insiste en que “un currículo integrado facilita la complementariedad de los aprendizajes, el trabajo coordinado entre los aspectos lingüísticos específicos de cada lengua y la transferencia, aplicación y generalización de lo aprendido en una lengua a las otras.” (Gobierno de Navarra, 2007, p. 34).

En consecuencia, como hemos visto, esta concepción interdependiente de las lenguas favorece no sólo la adquisición de unas y otras lenguas, sino también, la consideración de que todas las lenguas deben tener el mismo valor social. Por tanto, se favorece en definitiva las relaciones con los otros, con otras culturas.

1.1.2. De la enseñanza de segundas lenguas a la interculturalidad

Los enfoques tradicionales de enseñanza de segundas lenguas siempre han partido de la base de que el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza de una manera sumativa, es decir, que el individuo va aprendiendo una lengua tras otra y las

competencias que adquiere en una lengua no se relacionan con las que aprende en otras lenguas.

Sin embargo, tomando como punto de partida el concepto de competencia común subyacente y la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins, los cuales explicaremos más adelante, sabemos que en el aprendizaje de lenguas ocurre más bien lo contrario.

A lo largo de los últimos años, se han desarrollado diversas teorías acerca de la adquisición de segundas lenguas, en las cuales los elementos y factores que en ellas intervienen varían de unas otras. Ruiz Bikandi recoge en su esquema los principales factores y teorías (fig. 2).

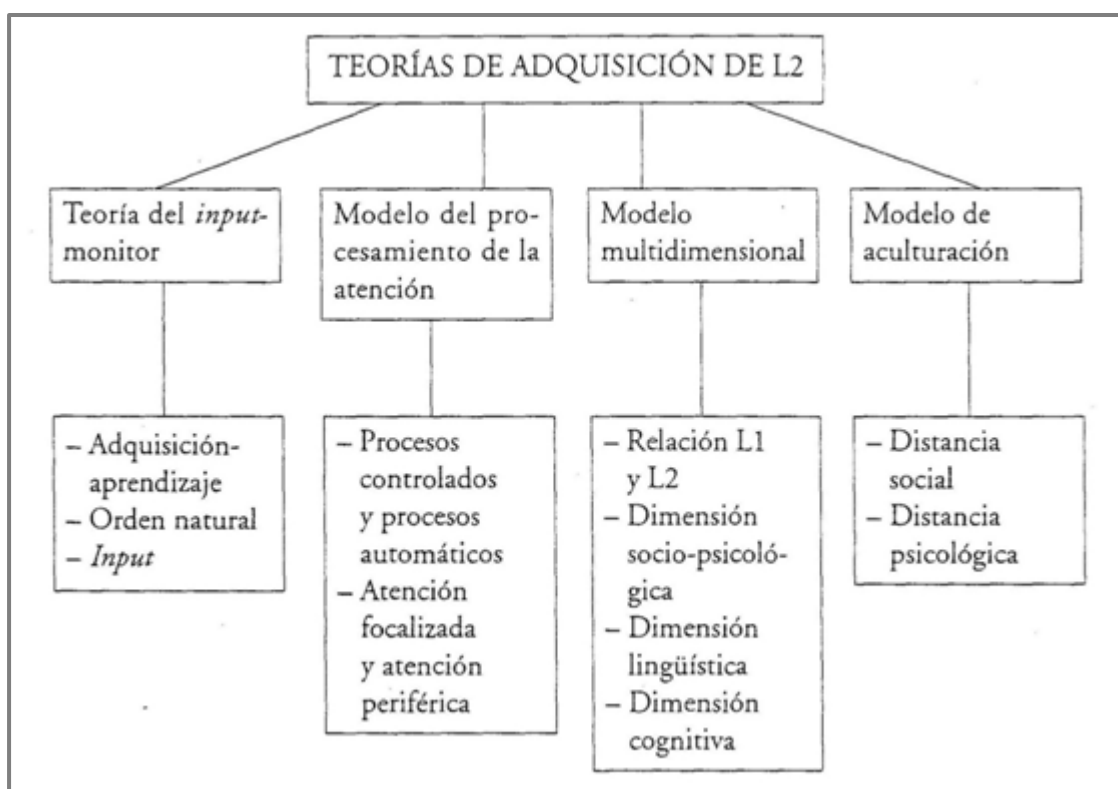


Figura 2. Factores y teorías sobre la adquisición de la L2 (Ruiz Bikandi, U., 2000, p. 68)

Como podemos observar, las principales teorías de adquisición de segundas lenguas que esta autora destaca son:

- La teoría del input-monitor de Stephen Krashen

- El modelo del procesamiento de la atención B. Mc Laughlin
- El modelo multidimensional de Pienemann, Johnston y Bridley
- El modelo de aculturación de Schumann

De esta forma, si tenemos en cuenta las diferentes teorías sobre la adquisición de segundas lenguas, parece claro que las diferentes instituciones deben promover un cambio en la concepción de la enseñanza de estas lenguas. Un claro ejemplo de ello es la labor del Consejo de Europa en la creación del *Marco Común europeo de referencia para las lenguas*.

La principal función del mismo es establecer un marco común en cuanto a la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, etc. para los países que forman parte de Europa. Esta herramienta, además, es útil puesto describe lo que los alumnos de diferentes lenguas deben aprender para utilizar la lengua como vehículo de expresión. Así pues, lo que el *Marco Común europeo de referencia para las lenguas* pretende es poner en marcha un enfoque plurilingüe, en el cual

“conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.” (Consejo de Europa, 2001, p. 19).

De esta forma, la enseñanza de las lenguas se transforma hacia el desarrollo de lo que se denomina la *competencia plurilingüe*, la cual implica que los individuos van utilizando las destrezas y conocimientos adquiridos en diferentes lenguas en función de sus necesidades. Por tanto, según esta perspectiva, el individuo no retiene competencias monolingües, sino que combina las distintas competencias adquiridas en cada lengua. Esta competencia plurilingüe permite, además, tomar conciencia de la lengua y la comunicación, así como de las estrategias metacognitivas.

La importancia que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* atribuye a la competencia plurilingüe y, por ende a la interculturalidad, viene determinada por el objetivo de hacer que los alumnos construyan su identidad tanto lingüística como cultural integrando en ella un contacto directo y, en definitiva, una relación próxima con otras lenguas y culturas. Es decir, se trata de promover una enseñanza de y en la diversidad lingüística.

1.1.3. Utilización de la etnografía para la didáctica de primeras y segundas lenguas

Otro aspecto que suscita nuestra atención en lo que al aprendizaje de idiomas se refiere es el papel que la cultura juega en este proceso. Y es que sabemos que, tradicionalmente, el aprendizaje de idiomas hacía evidente una distinción entre personas nativas y personas no nativas. Se esperaba que los no nativos aprendiesen tanto la gramática como el vocabulario al nivel de las personas nativas. Al mismo tiempo, se suponía que los no nativos serían quienes marcaran la norma para medir el rendimiento de quienes aprendían dicha lengua.

Actualmente, el término *hablante nativo* origina una gran cantidad de interrogantes. Por ello, en los últimos años lo que se ha intentado conseguir es que los alumnos/as sean más bien “*hablantes interculturales*”. Es decir, la pedagogía del aprendizaje de idiomas ya no sólo no pretende que los alumnos/as aprendan una lengua tras otra de manera independiente, sino que tampoco se aprendan las lenguas dejando a un lado las culturas a la que éstas pertenecen.

Por tanto, la *etnografía* juega un papel importante a la hora de proponer que el aprendizaje de idiomas lleve consigo un aprendizaje intercultural: se trata de empezar a ser conscientes de que el aprender una lengua no se puede desligar de una cultura (Fleming, 2001).

En conclusión, seguimos las palabras de Bauman y Sherzer:

“(...) la sociedad y la cultura están constituidas de forma comunicativa, y que es imposible entender de manera completa *cualquier* esfera de la vida social y cultural sin considerar al habla como un instrumento de su constitución.”
(Bauman y Sherzer, 1989: xi) cit. Fleming (2001, p. 86).

1.1.4. Cuento folclórico. Los índices internacionales y las versiones de un mismo tipo en distintas lenguas

Cuando pensamos en los cuentos folclóricos, una primera definición que se nos puede ocurrir es que, son cuentos de carácter universal, que se encuentran en las diferentes culturas de todo el mundo desde tiempos muy antiguos formando parte así de lo que se conoce como “cuentos tradicionales”. Podríamos decir que son muy similares en todas partes en cuanto a sus aspectos estructurales. Sin embargo, podemos observar al mismo tiempo diversas variantes de un mismo cuento dependiendo de las regiones geográficas.

No obstante, quizás sería más preciso hablar de relato en vez de utilizar el término “cuento”. Una definición de relato, como recoge Asiáin, A. (2000), podría ser la formulada por Bremond (VV.AA.; 1982, p. 90): “todo relato consiste en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción”.

Para Bremond (VV.AA.; 1982, pp. 108-109) “el relato se caracterizaría por los procesos de mejora, la degradación y la reparación, además de la conexión con la conducta humana.” Al mismo tiempo, Roland Barthes (VV.AA.; 1982, p. 9) destaca como característica del relato su universalidad.

Por tanto, siguiendo las palabras de Asiáin (2000), las características del relato podrían resumirse en:

- Sucesión de acontecimientos;
- Interés humano;
- Unidad;
- Proceso de mejor o degradación;
- Conexión con la conducta humana;
- Universalidad;
- Forma y temporalidad dramatizadas

A la hora de delimitar los relatos, encontramos ciertas dificultades. Y es que en ocasiones, distinguirlos no resulta fácil. Así, Rosa Alicia Ramos explica:

“La distinción entre “cuento oral”, “cuento tradicional” y “cuento folklórico” es a veces confusa, ya que en muchos casos los tres conceptos coinciden. Un cuento puede ser oral por su modo de transmisión, tradicional por su forma y folklórico por sus raíces populares. El “cuento folklórico”, por lo tanto, es el término que tiene la connotación más amplia.” (Rosa Alicia Ramos, 1988, p. 13)

Por ello, numerosos estudios sobre folclore han demostrado ese interés general por el estudio y la recopilación de obras de literatura de tradición oral. Y, pese a que estos relatos se llevan utilizando desde hace siglos, sólo desde hace un siglo contamos con una clasificación universal estándar para facilitar su uso y comparación.

El creador de ese primer catálogo internacional de cuentos folclóricos fue Anti Aarne, quien, en 1919, publicó el *Índice de los tipos de cuentos* (*Verzeichnis der Märchentypen*). Para esta primera entrega tomó como base, como señala Aína (2012, p. 141) “la inmensa colección de cuentos manuscritos de Helsinki, el material de Grundtvig en Copenhague y la colección de los Grimm, utilizando, como puede apreciarse, tanto cuentos orales como escritos, siendo solo válida para Europa septentrional”.

Nueve años más tarde, en el año 1928, el folclorista estadounidense Stith Thompson traduce y amplía el sistema de organización creado por Aarne. El procedimiento que emplea es que a cada tipo le sigue una secuenciación narrativa junto con una lista de versiones así como los motivos.

En 1961, Thompson vuelve a reeditar el *Índice* manteniendo su estructura y pasándose a llamar el *Sistema Aarne-Thompson*. Las principales formas que Thompson (1972, p. 30-34) expone son: *märchen*, novella, cuento de héroe, *sage* (tradición local, leyenda local), cuento explicativo (etiológico), mito, cuentos de animales y fábulas, *schwank* o anécdotas humorísticas, leyendas; y *saga*. Se trata de once tipos de relatos folclóricos delimitados básicamente según su contenido (Asiáin, 2000). En 1995, Fernando Peñalosa publica la traducción al español de este libro llamándolo *Los tipos del cuento folklórico. Una clasificación*.

Posteriormente, en el año 2004, el alemán Hans-Jörg Uther publicó *The Types of international Folktales: A Classification and Bibliography* (fig. 3). De esta forma, el *Índice* queda extensamente ampliado pasando a ser conocido como el *Sistema Aarne-Thompson-Uther*.

En este catálogo, al igual que en los anteriores, los cuentos quedan organizados según el tipo de cuento que sean. Así, las categorías que encontramos son: cuentos de animales; cuentos maravillosos; cuentos religiosos; cuentos novelescos, románticos o realistas; cuentos del ogro (demonio) estúpido; cuentos cómicos y anécdotas; y cuentos de fórmulas.

Una vez señalada la significatividad de esa clasificación de cuentos folclóricos, consideramos necesario desglosar los términos que en esta aparecen. Así, Thompson (1972, p. 527) señala que el *tipo* es “cada uno de los cuentos tradicionales que tiene una existencia independiente”. Es decir, que su significado no depende de otros cuentos. El *motivo*, sería el elemento más pequeño de un cuento, el cual persiste en la tradición. Éste puede ser de tres clases: personajes, objetos o costumbres e incidentes aislados.

Por último, Aína (2012, p. 130) señala que la *versión* es “cada cuento atestiguado de un modo concreto e independiente”, mientras que la *variante* es “el elemento o elementos comunes de una versión que la diferencia de otras versiones”.

Tras este panorama de estudios sobre el cuento folclórico, nos centraremos en nuestra propuesta didáctica. Para ella, hemos escogido el cuento tradicional “*El gallo Kirico*” que correspondería al tipo internacional Aa-Th-Ut 2030¹ del sistema recogido en *The Types of international Folktales: A Classification and Bibliography*. Este tipo internacional se resume de la siguiente manera:

“2030 La vieja y su cerdo. Su cerdo no quiere saltar por encima del portillo para ir a casa. Ruega en vano que le ayuden hasta que la vaca le da leche. La fórmula

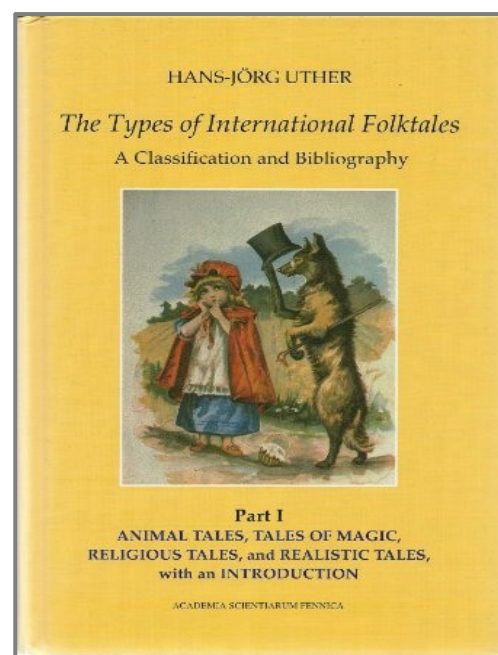


Figura 3. Portada del libro *The Types of International Folktales* (Hans-Jörg-Uther)

¹ Véase Anexo I. Tipo internacional 2030 y sus variantes en las clasificaciones Aa-Th y Aa-Th-Uth

final es: la vaca da leche para el gato, el gato mata a la rata, la rata roe la sogá, la sogá ahorca al carnicero, el carnicero mata al buey, el buey bebe el agua, el agua apaga el fuego, el fuego quema el palo, el palo golpea el perro, el perro muerde al cerdo, el cerdo salta por encima del portillo [Z41].” (Peñalosa, 1995, p.309)

Es un tipo ampliamente difundido por el ámbito hispánico, como se puede comprobar en diversos catálogos y recopilaciones (véase, por ejemplo, la versión de literatura de tradición oral recopilada por Curiel Merchán (2006) en sus *Cuentos populares extremeños*).

No obstante, puesto que nuestra propuesta va a llevarse a cabo en un aula de infantil, hemos escogido una versión infantil adaptada, la de “*El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico*”² (fig. 4) de A. Almodóvar (1941, Cuentos de La Media Lunita). Este autor, gran estudioso y divulgador de los cuentos folclóricos, simplificó los complejos índices internacionales y propuso tres clases de cuentos: cuentos maravillosos (aquellos en los que predomina lo fantástico); cuentos de costumbres (aquellos en los que todo ocurre en una realidad verosímil) y cuentos de animales (aquellos en los que los animales se comportan como personas).

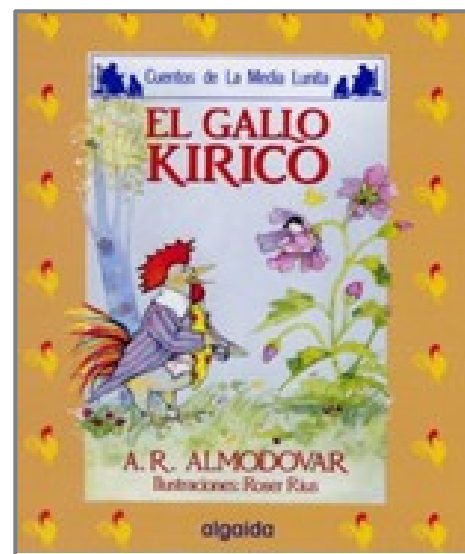


Figura 4. Cuento “*El gallo Kirico*” de A. R. Almodóvar.

Para la comprensión del cuento en inglés hemos barajado dos posibilidades. Por un lado, en la búsqueda inicial de materiales, dimos con una versión castellana del cuento “*El gallo Kirico*” que había sido traducida literalmente al inglés por un colegio aragonés, pasando a llamarse “*Kirico the rooster*”³. Por otra parte, encontramos una versión inglesa de tradición oral, “*The old woman and her pig*” (fig. 5), que correspondería al tipo internacional Aa-Th-Ut 2030, aunque no sea la misma variante.

² Véase Anexo II. Cuento “*El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico*” de A. Almodóvar y Anexo II en formato digital (dvd)

³ Véase Anexo III. Cuento “*Kirico the rooster*” [Disponible en (22/04/13): <http://www.cpjcfarg.educa.aragon.es/comenius/octubre11/infantil/KIRIKO.pdf>]

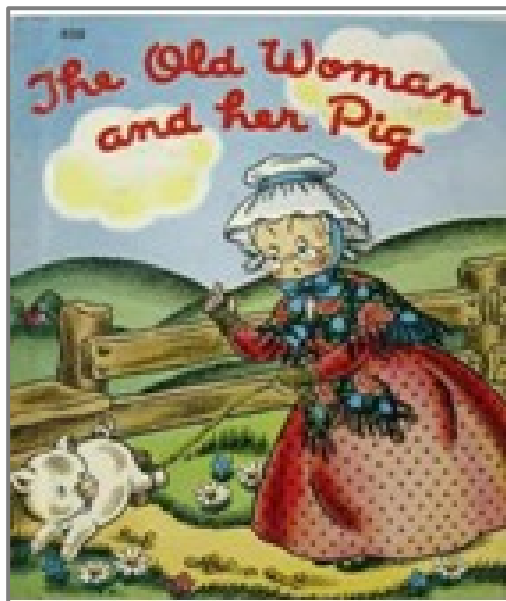


Figura 5. Cuento “*The old woman and her pig*” (Rand Mc Nally Book)

Es evidente que trabajar con una traducción o con el mismo tipo internacional pero en una de sus variantes plateaba hipótesis y retos didácticos diferentes. Nos hemos decantado por utilizar finalmente en nuestra propuesta didáctica “*El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico*” de A. Almodóvar para castellano; y “*The old woman and her pig*”⁴, adaptándolo al aula, recogido por Joseph Jacobs (1890) en su libro *English Fairy Tales* para inglés. No obstante, para la versión en inglés, también podríamos haber escogido igualmente otra de las nueve variantes que existen de ese mismo tipo de cuento.

Esta decisión de trabajar con dos variantes de un mismo tipo internacional nos proporciona elementos comunes y algunas diferencias.

En lo que a similitudes se refiere, por ejemplo, podemos decir que ambas versiones entran dentro de lo que se considera “*cuentos en fórmulas*” (ATU 2000-2100) en el catálogo *The Types of international Folktales: A Classification and Bibliography*. En ese apartado podemos encontrar lo que se denominan “*cadenas*” (encadenamientos – cuentos encadenados) dentro de las cuales encontramos: cadenas basadas en números, objetos, animales o nombres; cadenas sobre la muerte; cadenas sobre la comida; y cadenas sobre otros acontecimientos. En concreto, nuestro cuento haría referencia a estas últimas. Por tanto, teniendo en cuenta también la clasificación de A. R. Almodóvar (2003) podemos decir que ambas versiones representan lo que este autor llama “*cuentos encadenados o acumulativos*”, los cuales son fáciles de retener tanto por la lógica interna de sus elementos como por las repeticiones.

Otra similitud es que ambas versiones nos muestran a un protagonista en cierto modo egoísta o engreído, cuya presunción y ambición calculadora le llevan a buscar compinches vengativos que hagan frente a su problema (Almodóvar, 2003). “*El gallo*

⁴ Véase Anexo IV. Cuento “*The old woman and her pig*” de J. Jacobs y Anexo IV en formato digital (dvd)

Kirico que fue a las bodas del tío Perico” nos muestra a un gallo que se mancha el pico al comer un grano de trigo de una caca de vaca. Como la malva no quiere limpiarle el pico, busca la venganza en la oveja, y así, sucesivamente hasta finalmente mojarse en el río. *“The old woman and her pig”* nos muestra a una anciana que, como el cerdo que acaba de comprar no puede cruzar el cerco, busca ayuda en otros animales que terminan haciendo que el cerdo cruce la valla.

Igualmente, en ambas versiones, son constantes las repeticiones de estructuras. En *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”* siempre se repite la estructura: *“Lobo, lobito, cómete a la oveja, que no quiso comerse la malva, que no quiso limpiarme el pico para ir a las bodas del tío Perico.”*; *“-“No quiero- dijo el lobo- no haberte ensuciado.”* En *“The old woman and her pig”* la anciana siempre reclama *“Stick! Stick! Beat dog! Dog won’t bite pig; pig won’t get over the stile and I shan’t get home tonight!”* a lo que siempre encontramos como respuesta *“but the stick wouldn’t”*.

Por último, en ambas versiones la mayoría de los personajes son animales o elementos propios de la naturaleza y la vida rural, puesto que en ese tipo de ambiente es donde se desarrollan las dos historias. Así, *el gallo Kirico* sale de su gallinero para iniciar su camino por el campo hasta llegar a la boda de su tío. En *“The old woman and her pig”*, la anciana compra un cerdo en el mercado y después regresa a su casa antes de que anochezca.

En cuanto a las diferencias, podemos decir que éstas son minúsculas. La diferencia más evidente es que, en ambas versiones el número y tipo de personajes varía. En *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”* hay ocho personajes: el gallo Kirico, una malva, una oveja, un lobo, una candela, un río y un burro. En *“The old woman and her pig”*, no sólo hay tres personajes más sino que además son un tanto diferentes: la anciana, un cerdo, un perro, un palo, un fuego, un río, un buey, un carnicero, una cuerda, un ratón, una vaca y un gato. Para adaptarla al aula, hemos decidido suprimir los cuatro últimos personajes.

La otra diferencia existente entre la versión infantil en castellano y la versión inglesa es que, en esta última, el protagonista consigue superar su problema inicial; mientras que, en la otra, el protagonista resuelve en alguna medida su problema pero no cumple su objetivo inicial. Así, la anciana consigue que su cerdo salte el cerco y llegan a

casa esa noche. Por el contrario, el gallo Kirico consigue limpiarse el pico cuando cae al río pero no consigue entrar en la boda de su tío Perico.

Por lo que respecta a esa traducción literal a la que hemos hecho referencia previamente, cabe señalar que la diferencia entre esa versión y la versión infantil adaptada es únicamente el idioma en que están escritas. Pudiera ser también interesante trabajar en el aula con esa versión traducida, pero esa correspondencia tan literal no nos permitiría apreciar el acceso a elementos lingüísticos y culturales ligeramente análogos pero diferentes en una versión y otra.

1.2. Justificación del interés didáctico y curricular

1.2.1. Valor didáctico del cuento para la educación infantil

Muchos de los autores que han estudiado la literatura infantil coinciden en que los cuentos constituyen una gran fuente de placer y aprendizaje, puesto que potencian el desarrollo de todas las capacidades de los niños/as. Es por ello que esta afirmación supone considerar los cuentos como un recurso necesario y fundamental en la educación infantil.

Podemos justificar el gran valor didáctico del cuento con diversas razones, las cuales sintetizaremos a continuación. Así, el cuento:

- Combina la fantasía con la realidad permitiendo a los niños/as escapar de esta última.
- Desarrolla el lenguaje tanto aumentando el vocabulario y la expresión oral y escrita como proporcionando modelos expresivos nuevos.
- Estimula la memoria y facilita la estructuración temporal desarrollando al mismo tiempo la inteligencia.
- Posibilita experiencias de comunicación y entretenimiento a través de diálogos tanto con la maestra como con sus iguales.
- Provoca y excita la curiosidad de los niños/as así como estimula la imaginación, el espíritu crítico y la creatividad.
- Ayuda a despertar la sensibilidad estética y la expresión de la misma.
- Favorece el progreso de la evolución de la personalidad del niño/a.

- Facilita la empatía y la comprensión de los demás a través de la identificación del niño/a con los personajes.
- Posibilita la identificación de sentimientos y emociones así como ayuda a que el niño/a proyecte sus miedos y angustias.
- Prepara a los niños y niñas para la vida ya que les pone en contacto con situaciones y problemas cotidianos a los que pretende dar respuesta.
- Favorece el desarrollo social en cuanto a que permite comprender roles y valores además de transmitir ideas, valores y una herencia cultural que perdura generación tras generación.

Para concluir este apartado, señalamos igualmente la importancia que la literatura tiene en lo que al cumplimiento de una serie de funciones se refiere. Y es que, aunque estas funciones varíen más o menos conforme a los cambios que las sociedades experimentan, siguiendo las palabras de Teresa Colomer (2010) podemos señalar que la literatura infantil cumple tres funciones esenciales:

1. Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada.

Con el término “*imaginario*” se hace referencia a todo aquel repertorio de símbolos, imágenes y mitos que son comunes e innatos a toda la humanidad. Las personas pues, utilizamos ese imaginario para entender mejor el mundo que nos rodea así como las relaciones que se establecen con otras personas. Por esa razón, esas imágenes que conforman los llamados “arquetipos” están muy presentes en la literatura de todos los tiempos.

2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.

La literatura infantil permite a los niños/as adquirir y desarrollar tanto el lenguaje como las diversas formas literarias. Estas formas narrativas, poéticas, dramáticas... etc. conformarán a su vez la base para el desarrollo de la competencia interpretativa.

3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

La literatura infantil siempre ha llevado a cabo una función socializadora. De hecho, esta intención educativa fue lo que inició la aparición de los primeros libros dirigidos a niños/as. Así pues, es evidente que la literatura infantil permite a los niños/as conocer cómo son y cómo deberían ser las sociedades en las que se desarrollan. Por ello, son múltiples los valores sociales que están presentes en nuestra sociedad y que se transmiten a través de la literatura.

1.2.2. Cuento y diseño curricular en Educación Infantil

Como hemos visto, los cuentos poseen un gran valor didáctico en la etapa de infantil. Esta idea queda realmente reflejada, por ejemplo, en el *Currículo de Educación Infantil de Navarra*⁵ (Gobierno de Navarra, 2007, pp. 34-42) en su tercera área “*Lenguajes: Comunicación y Representación*”.

Así, en la introducción referida a esta área, el currículo señala que en el segundo ciclo de Educación Infantil “se pretende que el alumnado descubra y explore los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos” (p. 34).

Se precisa también “un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego” (p. 35).

Igualmente, en lo que a *objetivos* se refiere, la intervención educativa pretende desarrollar unas capacidades relacionadas con los cuentos, tales como:

- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Iniciarse en los usos de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Al mismo tiempo, los *contenidos* (pp. 36-41) que hacen referencia a la temática de los cuentos son:

⁵ GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2007). Currículo. Educación Infantil. 2º ciclo. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. [Disponible en (21/05/2013): <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/currinfantil.pdf>]

Bloque 1. Lenguaje verbal.

1. Escuchar, hablar y conversar

- a. Comprensión de la idea global de textos orales en otras lenguas del currículo, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles.
- b. Comprender cuentos de forma global. Manifestar la comprensión de diferentes maneras, por ejemplo:
 - Señalar el dibujo del personaje que interviene en cada momento.
 - Descubrir errores o cambios llamativos al recontarlos.
 - Anticipar o recordar la frase que va a decir un personaje.
 - Decir de qué trata el cuento (idea principal, enseñanza...).
 - Describir un personaje.
 - Completar frases inacabadas de la historia.
 - Identificar los personajes de un cuento, un poema o canción breve. Secuenciar las escenas de un relato oral sencillo por medio de ilustraciones.
 - Manifestar diferentes emociones a lo largo de la escucha de un cuento (sorpresa, miedo, alegría...).
 - Relacionar los títulos del cuento con las ilustraciones y los personajes.

2. Aproximación a la lengua escrita

- a. Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
 - Anticipar el contenido de un texto a partir del título, de las imágenes y de algunas palabras que conoce
 - Elegir entre varios títulos aquel que se adecua mejor al contenido del texto (en cuentos, noticias, recetas, canciones, poemas, etc.).

3. Acercamiento a la literatura

- a. Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

- Identificar al protagonista y a los personajes secundarios (animados o inanimados) que intervienen en una obra de teatro infantil.
 - Identificar a qué cuento conocido pertenece un fragmento significativo leído por el profesor o profesora.
 - Opinar acerca del texto que le han leído: si le ha gustado o no, si lo relaciona con algo que ya sabía...
- b. Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
- Interpretar a uno de los personajes (animados o inanimados) que intervienen en una obra de teatro infantil o en un cuento o poema dramatizado.
- c. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Por último, el currículo establece tres *criterios de evaluación* para los aprendizajes en esta área de los cuales vamos a señalar el segundo:

“Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.” (p. 42)

Así pues, una vez analizada en profundidad la importancia que el currículo de educación infantil atribuye a los cuentos, podemos decir que estos están muy presentes en el mismo. De esta forma, observamos que son muy diversos los contenidos que pueden trabajarse en esta etapa en relación a la literatura infantil.

Igualmente, podemos señalar algunos autores que también analizan el uso de los cuentos en la actividad docente. Así, destacamos en la siguiente tabla (tabla 1) los objetivos específicos que Ascen Díez de Ulzurrun (1999) propone conseguir en los diferentes cursos de la etapa infantil en lo referente a los cuentos.

Tabla 1. Objetivos específicos para la educación infantil en relación a los cuentos (Díez de Ulzurrun, 1999, p. 24)

CUENTOS		
P3	P4	P5
<ul style="list-style-type: none"> • Por parte de la maestra, contar, leer y comentar muchos cuentos (utilizar la imagen como apoyo). • Animar y ayudar a los niños a contar una parte del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar, leer y comentar muchos cuentos (utilizar la imagen como apoyo). • Por parte de la maestra, escribir el título de los cuentos y el nombre de los personajes en la pizarra. • Animar a copiar el nombre de algún personaje. • Descubrir que el mismo cuento puede tener diferentes versiones. • Por parte de los niños y las niñas, contar algún cuento después de haberlo trabajado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar, leer y comentar muchos cuentos. • Entre todos, entender y reproducir un cuento (principio, nudo y desenlace). • Dictar un cuento a la maestra. • Utilizar frases hechas. • Escribir, libremente, títulos y nombres de personajes. • Relacionar imagen con título. • Entre todos escribir una frase, basándonos en una secuenciación de un cuento de tres o cuatro viñetas. • Ilustrar un cuento después de haberlo trabajado en profundidad.

1.3. Hipótesis de partida y cuestiones sobre el tema

En base a lo visto hasta el momento, consideramos necesario plantearnos aquí la hipótesis central así como otras cuestiones interesantes que fundamentarán nuestra investigación. Así pues, nuestra hipótesis podría formularse como:

“los alumnos que previamente han tenido acceso a un cuento tradicional en su lengua materna (castellano) mostrarán una mayor comprensión del mismo tipo de cuento en su versión extranjera (inglés) en comparación con aquellos alumnos que sólo tuvieron acceso al cuento tradicional en la versión extranjera.”

Dicho de otro modo, esta hipótesis viene a determinar el cumplimiento de la competencia común subyacente, según la cual la comprensión en L1 facilita la comprensión en L2. Del mismo modo, algunas cuestiones que podríamos señalar entre otras son:

- ¿Será realmente necesario presentar previamente la versión del cuento tradicional en la lengua materna de los alumnos/as para que éstos comprendan mejor la versión en una lengua extranjera?

- El grado de comprensión de un relato en L1, ¿qué efectos consigue en la comprensión del relato en una versión de L2?
- ¿Constituyen los tipos internacionales un buen recurso para trabajar la interdependencia lingüística?
- El que dos versiones de un mismo tipo internacional no compartan los mismos motivos, ¿afectará de alguna manera la comprensión global del relato?
- ¿Qué papel jugaría en esta investigación la utilización de una traducción literal frente a la utilización de una versión?

En consecuencia, una vez llevado a cabo el estudio práctico en el aula y analizado los resultados, podremos señalar si finalmente nuestra hipótesis inicial se confirma o, por el contrario, se desmiente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Adquisición de primeras y segundas lenguas y evolución: el enfoque comunicativo

2.1.1. Adquisición de primeras y segundas lenguas y concepto de enfoque comunicativo

En lo que al aprendizaje y adquisición de lenguas se refiere, podemos decir que son varias las corrientes que han explicado estos dos procesos. La autora Uri Ruiz Bikandi (2000) recoge las principales corrientes de, entre las cuales, distinguimos las siguientes: conductista, innatista, constructivista y socio-cultural.

Los *conductistas* consideraban el uso del lenguaje como un comportamiento más. Por tanto, en la adquisición del lenguaje adquiere importancia la experimentación y el hábito (*condicionamiento operante*) así como el aprendizaje observacional o imitativo. Según B. F. Skinner (1957),

“la conducta verbal determinada es premiada, es controlada por sus consecuencias: si una conducta determinada es premiada, de modo verbal o no verbal, tiende a mantenerse, a incrementarse su intensidad y su frecuencia. Si, por el contrario, no recibe ningún tipo de refuerzo o es castigada, se debilita y tiende a desaparecer.” (Ruiz Bikandi, 2000, p. 46).

La corriente *innatista*, cuyo principal representante en el ámbito de la lingüística es Noam Chomsky, consideraba que el ser humano poseía una capacidad innata para el aprendizaje de una lengua. Según este autor, existe una Gramática Universal (GU) común a todas las lenguas naturales formando parte de un mecanismo también innato de adquisición del lenguaje, el Language Acquisition Device (LAD). Éste, a su vez, sería el responsable de la capacidad creativa del lenguaje.

En ese sentido, cabe señalar que los cuentos, por ejemplo, forman parte de lo que Bruner (1986) denominó sistema de apoyo (*Language Acquisition Support System*, LASS), el cual facilita el mecanismo innato de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*, LAD) y el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa.

La corriente *constructivista*, encabezada por Jean Piaget, relacionaba la adquisición del lenguaje con la inteligencia. En el aprendizaje tienen lugar tres mecanismos: acomodación, asimilación y equilibrio (concepto de “*homoestasis*”). A partir de éstos, el individuo construye el conocimiento consiguiendo un desarrollo cognitivo y haciendo posible que surja el lenguaje. De esta forma, para Piaget (1967) el lenguaje sería una consecuencia del desarrollo cognitivo.

Los representantes de las teorías *socio-culturales* se basan en las ideas de Vygotsky quien consideraba que el lenguaje, en la interacción con el medio, se convierte poco a poco en el instrumento que el individuo utiliza para acompañar sus acciones y que interioriza conforme va aprendiendo hasta convertirlo en un medio de pensamiento. De la teoría sociocultural de Vygotsky y su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) proviene la visión de la mente como un producto sociocultural así como la importancia de la interacción con el medio.

Como vemos, se trata de perspectivas muy diversas en lo que respecta a la adquisición de una lengua. Así, muchos estudios han ido surgiendo con los años hasta llegar a un cambio importante en la concepción de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

En los años 70 surge una corriente metodológica conocida como “*enfoque comunicativo*”, basándose en las ciencias del lenguaje y sus ideas del mismo como comunicación y en las teorías de la psicolingüística sobre el aprendizaje lingüístico.

Se trata de un contraste y una ruptura con los métodos tradicionales de base estructuralista. Por un lado, según el enfoque comunicativo, el concepto de lenguaje como comunicación no se limita a la simple construcción de oraciones sino que se incorporan elementos pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos.

Asimismo, el aprendizaje lingüístico no se fundamenta en las ideas conductistas de imitación y repetición de modelos (propias de los métodos estructuralistas), sino que se concibe como un complejo proceso de construcción en el cual se tienen en cuenta una serie de factores personales, afectivos y ambientales.

Por otro lado, el enfoque comunicativo no supone un método cerrado y homogéneo sino que es más bien una orientación general para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, el aula se considera un marco de comunicación en el cual el lenguaje es objeto y herramienta de enseñanza-aprendizaje (Areizaga, 2000).

La tabla 2 refleja muy bien las principales diferencias existentes entre los métodos estructuralistas y el enfoque comunicativo.

Tabla 2. Métodos estructuralistas y enfoque comunicativo

	<i>Métodos estructuralistas</i>	<i>Enfoque comunicativo</i>
<i>Teoría de la lengua</i>	Un sistema de estructuras lingüísticas regladas y organizadas jerárquicamente (a veces presentadas en contextos situacionales).	Un sistema para expresar el significado. Función primordial: interacción y comunicación.
<i>Teoría del aprendizaje</i>	Memorización y formación de hábitos. Lo oral precede a lo escrito.	Realización de tareas significativas y actividades de comunicación real.
<i>Objetivos</i>	Control automático y preciso de las estructuras gramaticales.	Dependen de las necesidades de los alumnos. Incluyen habilidades funcionales y objetivos lingüísticos.
<i>Programa</i>	Una lista de elementos del sistema lingüístico (fonemas, morfemas, estructuras, vocabulario, etc.). Gradación basada en la dificultad gramatical.	Todos o algunos de los siguientes elementos: estructuras, funciones, nociones, temas, tareas. Gradación dependiente de las necesidades de los alumnos.
<i>Tipología de actividades</i>	Repetición, memorización y sustitución (diálogos, oraciones). Se evitan las explicaciones gramaticales. Se intentan evitar a toda costa los errores.	Implican al alumno en la comunicación. Incluyen procesos como compartir información, negociar el significado y participar en una interacción.
<i>Papel del alumno</i>	Escuchar, repetir y responder a preguntas e instrucciones. Posteriormente, puede tomar la iniciativa para hacer afirmaciones y preguntas.	El alumno es visto como un negociador que da y recibe.
<i>Papel del profesor</i>	Central: modelo de la lengua, controla y modera la práctica, corrige errores y evalúa el progreso.	Facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, consejero, organizador del proceso.
<i>Papel de los materiales</i>	Libro de texto central (más orientado hacia el profesor) y apoyo en materiales audiovisuales.	Promocionar el uso comunicativo.

Extraído de Areizaga (2000, p.141)

Siguiendo las palabras de Aquilino Sánchez (2009, pp. 125-128), podríamos sintetizar algunas de las características del enfoque comunicativo en:

- La competencia comunicativa resulta de la conjunción de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. No es suficiente, por tanto, limitarse solamente a la competencia lingüística o gramatical.
- El aprendizaje “comunicativo” no se reduce a la mera repetición de patrones o estructuras. El pensamiento tiene un cometido importante en el proceso.
- El aprendizaje es un proceso acumulativo: lo nuevo es “aprendido” sólo cuando se integra en el conjunto de conocimientos ya existentes en el individuo.
- El aprendizaje lingüístico tiene lugar dentro de un marco comunicativamente relevante, es decir, cuando se transmiten mensajes “con contenido” que interesan a los interlocutores.
- Las actividades deben ser interactivas y deben, al mismo tiempo, basarse en la realización de algo concreto (tarea) y requerir el uso lingüístico para su implementación.
- El contexto es de extrema importancia en la metodología comunicativa. También es algo complejo.

2.1.2. Factores en el aprendizaje de segundas lenguas

Para Uri Ruiz Bikandi (2000), los principales factores más influyentes en la adquisición de segundas lenguas son: el input, el output y las características personales del aprendiz. El input haría referencia a “la entrada de lengua, es decir, a la lengua a la que está expuesto el alumno” (2000, p. 45) mientras que el output sería “la producción lingüística, sea oral o escrita” (2000, p. 70).

En la figura 6 podemos apreciar claramente los factores más influyentes en la adquisición de segundas lenguas según Uri Ruiz Bikandi.

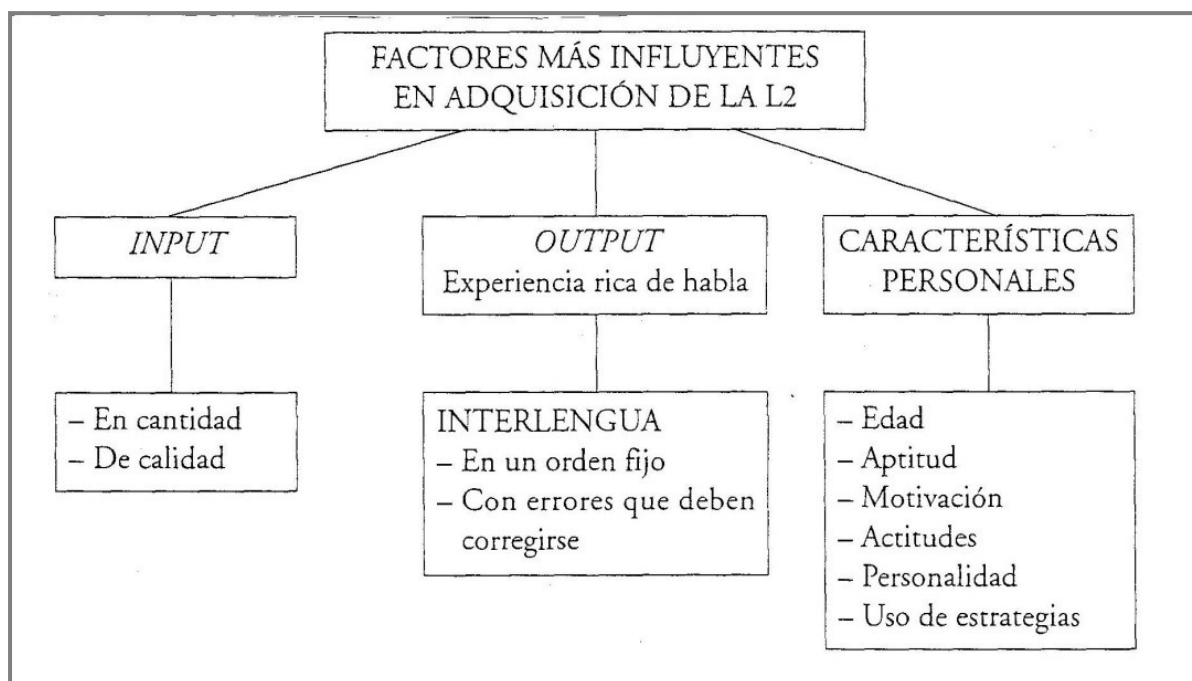


Figura 6. Factores más influyentes en la adquisición de segundas lenguas (Ruiz, 2000, p. 68)

Prestando atención a los factores personales que esta autora propone, distinguimos entre éstos: la edad, las aptitudes, la motivación, las actitudes, la personalidad y el estilo cognitivo; y el uso de distintitas estrategias de aprendizaje. Como veremos a continuación, estos factores ejercen una gran influencia al aprender segundas lenguas.

- *La edad*

Existe la consideración de que la edad no es relevante en la adquisición de una L2. Sin embargo, se considera que los alumnos más jóvenes muestran ventajas para adquirir, por ejemplo, aspectos fonológicos. Por consiguiente, pese a ser una cuestión ampliamente debatida, no podemos establecer una única conclusión sobre el factor de la edad con respecto a la adquisición de segundas lenguas.

- *Las aptitudes*

En la adquisición de segundas lenguas, la aptitud constituye un factor realmente importante. Siguiendo a Uri Ruiz Bikandi (2000, p. 85), podemos señalar los principales factores de aptitud lingüística:

- Habilidad para codificar la fonética: para identificar sonidos distintivos, para establecer asociaciones entre sonidos y los símbolos que representan y para retener tales asociaciones.
- La sensibilidad gramatical: para reconocer las funciones gramaticales de las palabras (o de otras entidades lingüísticas) en las estructuras sintácticas.
- La habilidad para el aprendizaje inductivo del lenguaje, para identificar modelos de correspondencia y relaciones que impliquen forma y significado.
- La relación entre la capacidad de aprendizaje lingüístico de la L1 y L2, que es semejante en cada persona.
- La habilidad para manejar material descontextualizado, como el que se encuentra en tareas de uso formal del lenguaje: gramática, lectura, escritura o vocabulario.

- *La motivación*

La motivación está estrechamente relacionada con el éxito en el aprendizaje. Ésta hace referencia al impulso que lleva a una persona a realizar una determinada acción. La motivación puede ser integradora, si la actuación del alumno se debe a que éste pretende ser reconocido por el grupo que habla esa lengua; o instrumental, si el aprendizaje de la lengua se debe a razones de tipo funcional o utilitario. Así, en el caso de niños/as en Educación Infantil, la motivación que más predomina es la integradora.

- *Las actitudes*

Las actitudes se refieren a la relación del alumno con la lengua y sus hablantes. En las actitudes intervienen algunos factores sociolingüísticos como, por ejemplo, la imagen que se tiene de los hablantes de la L2 y su relación con el propio grupo lingüístico.

Igualmente, las ideas transmitidas por otras personas (compañeros, padres, profesores...) sobre los diversos grupos lingüísticos y sus lenguas, condicionan las actitudes que los alumnos tengan hacia ellas. Del mismo modo, los estereotipos culturales y lingüísticos ejercen una poderosa influencia.

- *La personalidad y el estilo cognitivo*

El desarrollo emocional conlleva unos factores de la personalidad que, unidos a los factores cognitivos, están íntimamente relacionados con el lenguaje. Dentro de los factores de la personalidad podemos encontrar aspectos como la autoestima, la extroversión o introversión, el grado de ansiedad, la empatía y la capacidad de asumir riesgos.

El estilo cognitivo está relacionado con la personalidad y se refiere al modo en que procesamos la información. Dentro del estilo cognitivo podríamos encontrar aspectos como la resistencia a la ambigüedad, la dominancia de uno de los hemisferios cerebrales, la dependencia o independencia de campo, el carácter reflexivo o espontáneo y el carácter auditivo o visual.

- *El uso de distintas estrategias de aprendizaje*

Se trata de las estrategias o mecanismos que el alumno utiliza para adquirir conocimientos. Éstas pueden ser muy diversas destacando, entre otras, las estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.

En definitiva, observamos que todos los factores explicados anteriormente conforman una diversidad en el aprendizaje de segundas lenguas, según la cual, cada persona aprenderá una lengua extranjera atendiendo a unos diversos factores.

2.1.3. Papel del docente

En la enseñanza de segundas lenguas, el docente tiene un papel importante aunque, como veremos a continuación, este ha sido y será cuestionado con el paso de los años dependiendo del método de enseñanza de lenguas extranjeras que predomine en el contexto educativo del momento.

Wen-Fen Liang (2000, p. 471) recoge algunos aspectos del papel del profesorado que diversos autores han ido proponiendo.

Para Nunan (1989, p. 134) “la variable crucial en la situación de enseñanza son los profesores”. Queda clara la gran importancia que este autor otorga a la labor del docente en la enseñanza de segundas lenguas pese a ser una síntesis muy vacía.

Richards y Rodgers (1986, p. 24) señalan que los tipos de funciones que se espera que cumplan los profesores son “director de prácticas, consejero o modelo de actuación.”

Para Breen y Candlin el profesor tiene “dos papeles fundamentales, a saber: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje.” (Breen y Candlin, 1980, p. 80)

Zanón (1990, pp. 19-27) y Martín, E. (1996) describen que en el enfoque comunicativo por tareas los papeles principales del profesor son: “selector de componentes lingüísticos y responsable de los programas pedagógicos con los alumnos.”

Por otra parte, podemos sintetizar las características que el papel del docente tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras según Littlewood (1998). Para este autor, el docente debe actuar de diversas formas.

En primer lugar, como supervisor del aprendizaje de los alumnos/as, coordinando las actividades de forma que sigan una progresión coherente encaminada a una mayor habilidad comunicativa y, como director del aula, agrupando las actividades en “clases” y asegurando que se organicen a nivel práctico.

Lógicamente, será un instructor de la lengua, en muchas actividades, presentando nuevas estructuras, ejerciendo un control directo sobre las actuaciones de los alumnos/as, así como evaluándolas y corrigiéndolas.

El docente a su vez, debe ser un asesor o consejero que ayude en lo que los alumnos/as necesiten. También puede desplazarse por la clase para observar los puntos fuertes y débiles de los alumnos/as, lo que servirá posteriormente para la planificación de próximas actividades de aprendizaje.

Igualmente, puede participar en algunas actividades como un comunicador más, estimulando y presentando nuevos conocimientos, pero sin coartar la iniciativa de los alumnos/as.

2.1.4. La teoría de la competencia común subyacente

En lo referente a la adquisición de lenguas, cabe señalar además el concepto de *competencia común subyacente*, término que fue acuñado por Jim Cummins (1979).

Según Cummins, las diferentes lenguas que una persona va adquiriendo no conforman espacios diferenciados (fig. 7). Es decir, cuando aprendemos varias lenguas éstas no se mantienen en nuestra mente en compartimentos separados y estancos sino que, más bien, se trata de espacios interdependientes.

De esta forma, esa interdependencia entre las lenguas supone que todo lo que aprendemos en la L1 (lengua materna) nos ayuda significativamente en el aprendizaje de una L2, L3... (lenguas extranjeras).

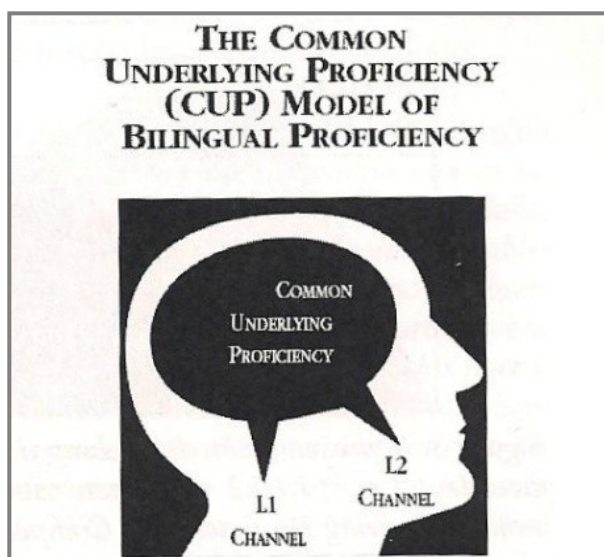


Figura 7. Modelo de competencia común subyacente de competencia bilingüe (Common Underlying Proficiency Model). Cummins (2005, p. 117).

La competencia bilingüe quedaría representada así en el iceberg doble (fig. 8) en el que “la competencia lingüística común subyace bajo las obvias diferencias existentes en las manifestaciones superficiales de cada una de las lenguas” (Cummins, 2005, p. 118). No obstante, a pesar de que cada lengua presenta claramente separados unos aspectos superficiales, como la pronunciación o fluidez entre otros, podemos decir que

existe una competencia cognitiva subyacente común a todas las lenguas, la cual posibilita la transferencia de unas lenguas a otras.

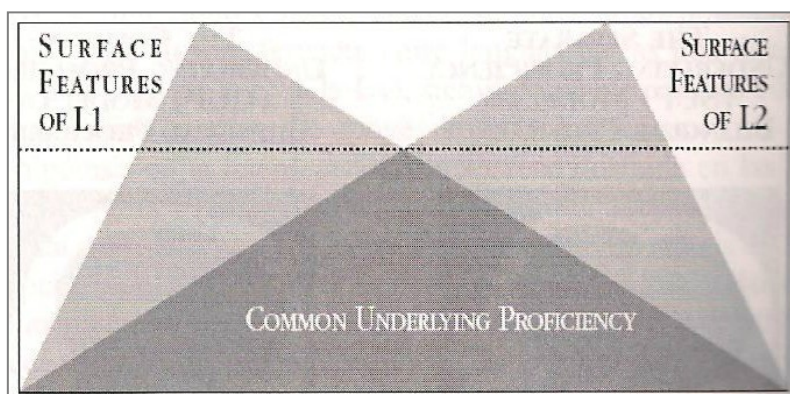


Figura 8. Representación del iceberg doble de la competencia bilingüe (Surfaces features of L1/L2 = Características superficiales de la L1/L2; Common Underlying Proficiency = Competencia común subyacente). Cummins (2005, p. 118).

Así, tomando como base el término de competencia común subyacente, Cummins formuló su *“Teoría de la interdependencia Lingüística”* según la cual:

“en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly, ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly.”
(Cummins, 1982, p. 29) cit. por Vila (1983, p. 11).

Las transferencias de unas lenguas a otras son muy diversas. Así, podemos destacar los cinco tipos de transferencias que Cummins (2005, p. 116) señala:

- 1) Transferencia de elementos conceptuales (por ejemplo, la comprensión del concepto de fotosíntesis).
- 2) Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas (por ejemplo, estrategias de visualización, utilización de gráficos, reglas mnemotécnicas, estrategias de aprendizaje de vocabulario, etc.).

- 3) Transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua (deseo de arriesgarse a la hora de comunicarse en la L2, habilidad para utilizar elementos paralingüísticos como los gestos para facilitar la comunicación, etc.).
- 4) Transferencia de elementos lingüísticos específicos (conocimiento del significado de foto en fotosíntesis).
- 5) Transferencia de la conciencia fonológica, es decir, del conocimiento de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos.

En el caso de tratarse de lenguas con orígenes similares, las transferencias podrían realizarse tanto sobre elementos lingüísticos como conceptuales. Por el contrario, en el caso de lenguas muy diferentes entre sí, las transferencias se realizarán sobre elementos cognitivos y conceptuales.

De esta forma, podemos decir que aunque algunas de las teorías que Cummins formuló han sido puestas en duda (por ejemplo, *“la Hipótesis del Umbral”*), una revisión bastante actualizada de la misma nos sugiere que la hipótesis de la interdependencia supone una teoría estable puesto que explica “por qué la enseñanza bilingüe no conlleva efectos adversos para el desarrollo de las capacidades académicas tanto en la L1 como en la L2” obteniendo constantemente resultados positivos (Cummins, 2005, p. 126).

2.2. Proyecto integrado (trabajo por tareas)

2.2.1. El proyecto integrado en infantil: concepto de tarea didáctica

El trabajo por proyectos es una opción metodológica que surgió con la Escuela Nueva a principios del siglo XX. Se trata de una metodología que pretende estudiar la realidad mediante la participación activa de los alumnos/as.

Podemos decir que la metodología basada en proyectos tiene numerosas ventajas. En primer lugar, a partir de los intereses de los propios alumnos/as, éstos se implican en su propio aprendizaje tomando un papel activo. Igualmente, los proyectos favorecen la colaboración frente a la competición, además de respetar los distintos niveles y capacidades de cada uno de los alumnos/as. De esta forma, se consigue atender mejor el principio de la diversidad tan importante en Educación Infantil (AA.VV., 2012).

En lo que al trabajo por proyectos se refiere, podemos decir que éstos constituyen un importante recurso para trabajar de forma integrada, puesto que con ellos se trabajan contenidos de las distintas áreas del Currículo de Educación Infantil así como las competencias básicas a desarrollar.

No obstante, debemos recordar que en los *proyectos integrados*, no sólo resulta necesario especificar los contenidos a enseñar (o fines del aprendizaje) y las tareas a realizar (o medios para alcanzar nuestros objetivos), sino que es necesario integrarlos (Muñoz, 2009; Escamilla, 2009).

A continuación destacamos uno de los modelos de proyectos, el *proyecto por tareas*, el cual surgió en el último cuarto del siglo XX dentro del contexto del enfoque comunicativo. Se trata de un modelo que pone el énfasis en el aprendizaje tal como se produce en contextos naturales, es decir, mediante la práctica. No tiene especial interés para este modelo la memorización de reglas o listas de vocabulario, sino que las diversas situaciones comunicativas que surjan en el aula serán las que definan lo que los alumnos deben aprender (Nunan, 1998).

Pero, ¿qué es una tarea? Podemos decir que una tarea es:

“una actividad para cuya realización los alumnos habrán de utilizar la lengua que aprenden; en un sentido restringido, se utiliza también como actividad que persigue un fin que va más allá de la mera práctica lingüística y que requiere algún tipo de procesamiento de la información.” (Areizaga, 2000, p. 139).

“... cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. (...) Un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones.” (Breen, 1987, p. 23) cit. por Nunan (1998, p. 6).

“una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden podrían tomarse como tareas. Las tareas pueden conllevar o no la producción de lengua. Una tarea normalmente requiere que el profesor especifique lo que se interpretará como la consecución satisfactoria de la misma. Suele considerarse que la utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas hace que ésta sea más comunicativa... ya que aporta un objetivo para las actividades de clase que va más allá de la mera práctica lingüística.” (Richards, Platt y Webber, 1986, p. 289) cit. por Nunan (1998, p. 6).

Para David Nunan, una tarea es “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma.” (Nunan, 1998, p. 10).

Tomando en consideración las diversas definiciones anteriormente citadas, proponemos una definición personal. De esta forma, podríamos definir la tarea comunicativa como “una actividad estructurada que pretende conseguir unos objetivos concretos, en la cual la lengua se considera más un medio para conseguir dichos objetivos que un fin en sí misma.”

Una vez vistas algunas definiciones, podemos señalar los elementos que componen una tarea según David Nunan (1998). Estos elementos son: información de entrada; objetivos; actividades; papel del alumno y del profesor; y dinámicas o situaciones.

- *Información de entrada:*

La información de entrada hace referencia a “los datos que configuran el punto de partida de la tarea.” Ésta puede surgir de diversas fuentes como fotografías, cuentos ilustrados, dibujos, postales, etc. (Nunan, 1998, p. 54).

- *Objetivos:*

Los objetivos son “las vagas intenciones generales que se encuentran tras cualquier tarea de aprendizaje. Aportan un punto de contacto entre la tarea y el currículo general.” (Nunan, 1998, p. 49).

- *Actividades:*

Las actividades muestran claramente lo que los alumnos/as deben hacer con la información de entrada proporcionada. Clarke y Silberstein (1977) dan una visión más detallada sobre las actividades:

“Las actividades de clase deberían ser lo más parecidas posible al “mundo real”. Dado que la lengua es un instrumento de comunicación, los métodos y materiales deberían concentrarse en el mensaje y no en el medio. Además, los objetivos de lectura deberían ser los mismos en la clase que en la vida real: 1) obtener un dato específico o información –lectura selectiva-; 2) obtener la idea general del autor –lectura globalizadora-; 3) obtener una comprensión de conjunto de una lectura, como al leer un libro de texto –comprensión profunda-, o 4) evaluar la información para determinar si encaja en el propio sistema de valores –lectura crítica-.” (Clarke y Silberstein 1977, p. 51) cit. por Nunan (1998, pp. 60-61).

- *Papel del alumno y del profesor:*

El papel del alumno y del profesor se refiere a los papeles que ambos deben tomar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Richards y Rodgers (1986) consideran que el alumno:

- Actúa como receptor pasivo de estímulos externos
- Es interactivo y negociador
- Escucha y ejerce control sobre los contenidos del aprendizaje
- Se ve envuelto en un proceso de crecimiento personal
- Se ve envuelto en actividades sociales en las que su papel social e interpersonal está ligado a los procesos psicológicos del aprendizaje
- Debe ser responsable de su propio aprendizaje

Igualmente, del papel del profesor Richards y Rodgers (1986, p. 24) señalan que éste se relaciona con: las funciones que se espera que cumplan; el control que ejerce sobre cómo se produce el aprendizaje; la responsabilidad sobre el contenido; y las formas de interacción que se establecen entre el profesor y los alumnos.

- *Dinámicas o situaciones:*

Las situaciones de aprendizaje hacen referencia a la organización y la disposición de la clase para una determinada tarea, así como la consideración de si ésta se realiza total o parcialmente fuera del aula.

Así, David Nunan (1998, p. 16) señala que “un enfoque flexible, en el que contenidos y tareas se desarrollen conjuntamente, suele conducir a un producto final más satisfactorio y coherente.” Por tanto, se trata de que tomemos los fines generales del currículo como punto de partida y, a partir de ahí, especifiquemos los contenidos y desarrollemos las tareas de aprendizaje simultáneamente. De esta forma, los contenidos puede que sugieran tareas o que las tareas sugieran ciertos contenidos.

En Infantil es imprescindible trabajar de esta manera debido, en definitiva, al carácter globalizador del enfoque así como a la importancia de que los alumnos vayan construyendo un aprendizaje significativo conectando lo que ya saben con los nuevos aprendizajes (Bigas, M.; Correig, M., 2000).

2.2.2. *Comprensión y esquemas mentales*

En lo que a la comprensión se refiere, podemos decir que existen diversas interpretaciones. Una de las más extendidas es la que considera que la escucha consiste en registrar cada palabra y a partir de éstas, construir el significado del discurso.

No obstante, suponer que partimos de los mínimos elementos sonoros para acceder así al significado global del texto es una suposición que poco tiene que ver con la realidad. Así, autores como Michael Rost (1990, p. 33) señalan que la comprensión de la lengua hablada “es esencialmente un proceso inferencial basado en la percepción de señales, más que un camino directo del sonido al significado.” De esta forma, se

considera que los oyentes, de forma natural, experimentan el habla en contextos situacionales que les permiten predecir los significados de un determinado discurso.

Todo lo relacionado con aspectos como *en qué situación, sobre qué, qué a quién y para qué* se dice algo son cuestiones clave para que las personas elaboren un marco de comprensión. Por tanto, ese grado de interpretabilidad de lo que escuchamos nos permitirá elaborar las inferencias necesarias para entender el discurso, activando en nuestra mente una serie de mecanismos tanto cognitivos como lingüísticos (Ruiz Bikandi, 2000).

En el proceso de aprendizaje, las personas vamos construyendo y modificando nuestros *esquemas mentales* a lo largo de toda nuestra vida. Siguiendo a Uri Ruiz Bikandi (2000, p. 164) los esquemas podrían definirse como una “estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. Las regularidades que registramos en los objetos, situaciones y acontecimientos de nuestra vida diaria las organizamos en nuestra mente en estructuras jerárquicas estables denominadas esquemas.”

La construcción de un *esquema interpretativo* que los oyentes realizan se basa en tres aspectos fundamentales: marcos, guiones y esquemas textuales. Los *marcos* pueden definirse como un “esquema de tipo espacial, donde se recogen los objetos y actos que probablemente hagan su aparición o tengan lugar en un entorno dado. Por ejemplo, en el marco “cafetería” se incluyen los conceptos de camarero, parroquianos, botellas, leer el periódico, charlar...” (Ruiz Bikandi, 2000, p. 164).

Así, el oyente a veces no necesita escuchar toda la información de un discurso sino que, basándose en sus conocimientos del mundo y en su representación del marco contextual, puede realizar inferencias que le permitan comprender el mensaje inicial.

Del mismo modo, el oyente puede realizar inferencias a partir de *guiones* (o scripts). Estos se definen como un “esquema que recoge las acciones o rutinas según se producen comúnmente en una determinada actividad. Por ejemplo, “ir al restaurante”, donde pedir mesa, sentarse, recibir la carta, etc. son acciones ligadas a los participantes y sus funciones, así como al lugar donde se desarrollará” (Ruiz Bikandi,

2000, p. 164). A partir de estos guiones, nuestra mente organiza las diversas acciones comunes en una determinada situación en espacios de memoria más grandes.

Así, según Rost (1990), los oyentes construimos el significado a partir de los datos escuchados, basándonos en los elementos que forman parte de los esquemas conceptuales suscitados por las palabras. Una vez que rellenamos los datos implícitos, nos resulta más fácil rellenar los demás.

Por último, podemos decir que el oyente igualmente utiliza ciertas estrategias de tipo retórico, las cuales le permiten generar expectativas respecto a los textos, gracias a su conocimiento de las particularidades de los mismos (*esquemas textuales* típicos).

Siguiendo a Uri Ruiz Bikandi (2000), una vez que identifica un género textual, el oyente es capaz de predecir las categorías y elementos de su esquema mental que podrán ser completadas con unidades concretas del texto.

Así, si el oyente percibe que le estamos contando, por ejemplo, un cuento –cuyo esquema textual tiene interiorizado–, “esperará que se le ofrezca un marco de los acontecimientos que serán narrados, una presentación de personajes, causas o precedentes de las acciones, el resultado de éstas y una situación final.” (Ruiz Bikandi, 2000, p. 169.; AA.VV., 2003; Zuzmyn, 1992).

2.2.3. Tarea de comprensión. Microhabilidades y estrategias.

Para la realización de este trabajo, debemos diseñar una tarea de comprensión completa en L1 y una tarea para la evaluación de la comprensión en L2. La realización de tareas de escucha o comprensión requiere una formulación clara y visible (con ayuda de soportes visuales). Los alumnos deben tener una razón para escucharla y es necesario, además, que puedan escuchar el texto varias veces.

Del mismo modo, antes de una tarea de escucha, debe darse una fase de preparación, en la que se indique a los alumnos cuáles son los elementos (bien conceptuales o lingüísticos) en los que deben fijarse para mejorar la comprensión de la tarea. Asimismo, en esta fase preparatoria, es oportuno facilitar a los alumnos/as el vocabulario clave e inducirles a la activación de conocimientos previos sobre el tema, lo que mejorará tanto el proceso de escucha como la comprensión.

Tras esta fase preparatoria, vendría la escucha activa y el trabajo posterior: un antes, un durante y un después. Esta secuencia es muy similar a la que propuso Isabel Solé (1992) para la comprensión lectora. Pese a que no sean los alumnos quienes leen el cuento, como deben comprender el cuento que se les lee, la realización de una serie de actividades debe potenciar el uso de estrategias dependiendo del momento de la comprensión (lectura).

La comprensión lectora propuesta por PISA (*Program for International Student Assessment*) se define como:

“la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (OCDE, 2000, p. 38).

Pese a que la competencia lectora siempre ha sido un instrumento primordial en el aprendizaje en la escuela, ésta adquiere una mayor importancia en el contexto actual.

No obstante, esa competencia lectora (*reading literacy*) supone que los alumnos/as deben manejar un amplio y complejo abanico tanto de conocimientos como de destrezas. De esta forma, la lectura pone en marcha numerosos procesos cognitivos y metacognitivos (Iza, 2005). Por tanto, vemos que la lectura es una capacidad compleja, la cual implica ir más allá de una simple decodificación de textos escritos. De hecho, diversos autores como Montserrat Colomina (2004) entre otros, señalan que en el proceso de la lectura encontramos dos niveles de procesamiento de la información:

- *Los microprocesos:*

Hacen referencia al “reconocimiento de las unidades menores y parciales: la identificación de las palabras y sintagmas y el paso desde éstos a las oraciones. Intervendrían en ellos el reconocimiento del significado de la palabra a partir de su significante y las inferencias intratextuales necesarias para el reconocimiento de unidades menores, la correcta interpretación de los elementos de enlace morfosintácticos y de la puntuación, una primera selección de la información que debe ser retenida a este nivel, etc.” (Colomina, 2004, p. 15).

- *Los macroprocesos:*

Conducen al “conocimiento del significado global del texto, relacionando y jerarquizando las ideas parciales de modo que se obtenga una visión general organizada. El lector estructura las ideas que forman cada uno de los párrafos y advierte la relación entre estructura externa e interna, reconoce la idea principal y establece inferencias extratextuales a partir de la comprensión de conjunto.” (Colomina, 2004, p. 15).

La preocupación de los Sistemas Educativos por este proceso tan importante en el aprendizaje de los alumnos/as, ha supuesto el diseño y puesta en marcha de unos programas de evaluación que midan esa competencia lectora. Destacan PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y PISA (*Program for International Student Assessment*).

Pese a que las pruebas del programa PISA se realizan a alumnos/as de 15 años, quisiéramos destacar los aspectos relacionados con la lectura que dicho programa propone. Así, observamos que las preguntas sobre lectura se organizan en torno a unos procesos lectores (Zayas, 2012).

Los cinco procesos lectores sobre los que se agrupan las diversas actividades son: búsqueda o recuperación de información; comprensión global; desarrollo de una interpretación; reflexión y evaluación del contenido del texto; y reflexión y evaluación de la forma del texto.

Dentro de estos procesos, se distinguen a su vez unas subescalas. La subescala de recuperación de información incluye la búsqueda de información; la subescala de interpretación incluye tanto la comprensión global como el desarrollo de interpretaciones; y por último, la subescala de reflexión incluye la reflexión sobre el contenido y la forma del texto (Iza, 2005). La figura 9 sintetiza muy bien los aspectos más relevantes de la comprensión lectora así como los procesos intervinientes.

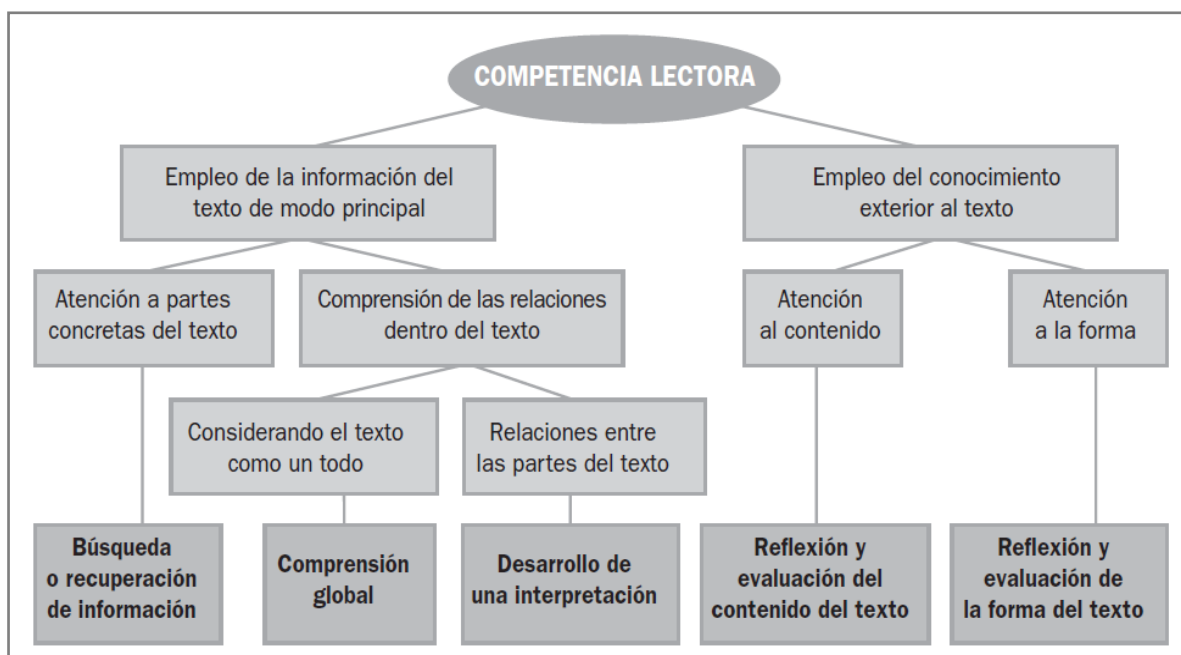


Figura 9. Aspectos de la comprensión de un texto en la evaluación PISA (OECD, 2003)
extraído de Iza (2005, p. 17).

Por otro lado, no podemos olvidar que, en la lectura, los lectores utilizan una serie microhabilidades y estrategias, las cuales facilitarán la comprensión.

Así, en nuestra propuesta didáctica se incluye la puesta en marcha de unas *microhabilidades básicas*: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener (Cassany, 1994).

Estas microhabilidades propuestas son visibles, por ejemplo, en que los niños/as deben reconocer algunas palabras; activar la información que tienen sobre el tema y el estilo del discurso; llevar a cabo interpretaciones e inferencias sobre el cuento; así como retener palabras clave (memoria a corto plazo) e información referida al tema y la estructura del texto (memoria a largo plazo).

Asimismo, nuestra propuesta exige la utilización de una serie de *estrategias*. Autores como Isabel Solé (1992) consideran que éstas están relacionadas de alguna manera con los llamados “procedimientos” y recoge así las siguientes definiciones:

“Un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta.” (Coll, 1987, p. 89) cit. por Solé (1992, p. 58).

“(…) Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de “destrezas” “técnicas” o “estrategias”, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento.” (MEC, 1989b Diseño Curricular Base, pp. 43. 68) cit. por Solé (1992, p. 58).

Por otra parte, Valls (1990) señala que lo que las estrategias comparten con los demás procedimientos es su utilidad para regular las actividades de las personas. De esta forma, utilizando estrategias las personas podemos seleccionar, evaluar, persistir o abandonar algunas acciones hasta conseguir nuestras metas.

Así, teniendo en cuenta las aportaciones de esos autores así como la relación de las estrategias con los procedimientos, destacamos la definición de estrategias que Isabel Solé propone:

“las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y su posible cambio. (...) Al ser procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas.” (Solé, 1992, pp. 59-60).

Los niños/as desarrollan las estrategias, en general, con la práctica, aunque a veces hay que recurrir a una instrucción más explícita en situaciones comunicativas en las que los alumnos/as se muestran menos hábiles.

Se han estudiado con más profundidad las estrategias de comprensión lectora, pero muchas de sus recomendaciones se pueden adaptar sin mayores dificultades a la comprensión oral (Solé, 1992; Mendoza, 1998, 2000; González Fernández, 2004).

De esta manera, asociaremos un primer tipo de estrategias con las peculiaridades del texto. Asimismo, relacionaremos otro grupo de estrategias con la metacognición, proceso en el que distinguiremos estrategias de apoyo y estrategias personales que el alumno/a deberá desarrollar. Por último, dividiremos las fases en un antes (o fase preparatoria), un durante (escucha) y un después.

Por otra parte, señalamos a Antonio Mendoza (1994) quien distingue diferentes tipos de estrategias que los niños/as utilizan en las diferentes actividades planteadas.

En primer lugar, encontramos las *estrategias basadas en las peculiaridades del texto* en las que el lector combina sus saberes textuales, literarios y estratégicos sobre el tipo y género textual, así como el modelo cultural.

Algunas de estas estrategias que los niños/as utilizarían en las actividades serían: la activación de conocimientos previos a través de diversas preguntas; la formulación de predicciones e hipótesis sobre el texto que vamos a leer; la atención a determinados aspectos del texto (por ejemplo, la antonimia) y el reconocimiento de la estructura que siguen los textos narrativos.

Las *estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura-comprensión* son aquellas relacionadas con la conciencia que el lector tenga sobre el proceso de comprensión. Dentro de estas distinguimos, las estrategias de apoyo y las estrategias personales.

En cuanto a las estrategias de apoyo podríamos decir que el cuento en castellano, por ejemplo, incluye una serie de cuestiones que acompañan al texto y de alguna forma, dirigen la lectura.

Entre las estrategias personales, podríamos señalar que antes de comenzar la lectura se clarifican los fines de la misma. De esta forma, los niños/as saben que deben prestar atención a la lectura porque después llevarán a cabo unas actividades relacionadas con el cuento. Los niños/as además, deben prestar atención a los aspectos más importantes del relato y centrarse en ellos. También, se pretende que los niños/as

establezcan inferencias así como relaciones entre lo leído y lo que ya conocían previamente. Asimismo, con la lectura compartida de ambos cuentos, llevamos a cabo una relectura en la cual repasamos los aspectos principales del relato.

Por otra parte, como se puede ver posteriormente en la organización de nuestra secuencia didáctica, otras *estrategias* son las *basadas en las distintas fases de la comprensión*. Las estrategias previas a la lectura-comprensión nos permiten activar los conocimientos previos de los alumnos/as. Algunos ejemplos utilizados en nuestras actividades son: formular predicciones sobre lo que se va a leer; aclarar la temática del cuento; anticipar y explicar palabras o expresiones que no se entiendan, etc. Las estrategias durante la lectura-comprensión son las que nos permiten establecer inferencias. Por ejemplo, con la lectura compartida pretendemos formular y responder a una serie de cuestiones sobre comprensión global. Las estrategias después de la lectura-comprensión tienen como objetivo recapitular y recrear significativamente lo leído. Un ejemplo de ello, es la elaboración de dibujos o resúmenes como síntesis de lo ocurrido en el cuento, así como la reelaboración de la aparición de los personajes siguiendo la secuencia lógica.

3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.1. Introducción

3.1.1. Contextualización: etapa, nivel, atención a la diversidad, etc.

La presente propuesta didáctica va a desarrollarse en el Colegio Público Hilarión Eslava de Burlada (Navarra). La edad de los niños y niñas que participarán en la misma es de 5-6 años. Por tanto, hacemos referencia al segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente al tercer curso.

Para esta propuesta contamos con la participación de ambas clases. La clase de 3º A cuenta con 20 alumnos/as: 12 niños y 8 niñas. La clase de 3º B cuenta con 21 alumnos/as: 11 niños y 10 niñas.

Al tratarse de un colegio bilingüe que ofrece el modelo T.I.L. (*Tratamiento Integrado de las Lenguas*), la mitad de la jornada escolar se realiza en castellano y la otra mitad en

inglés. Así, la tutora de 3º A es quien enseña en castellano, mientras que la tutora de 3º B se encarga del inglés. Esta puntualización la consideramos interesante de cara a analizar posteriormente los resultados de la propuesta.

En lo que a diversidad cultural se refiere, podemos decir que el grado de diversidad por inmigración en este colegio es elevado. En concreto, en el curso de 3º de Infantil hay 14 niños que provienen de otros países con culturas e idiomas diversos.

Igualmente, la diversidad no es sólo apreciable en cuestiones culturales sino también en las propias diferencias existentes en unos y otros niños/as. Cabe destacar los niños/as con *necesidades educativas especiales* entre los cuales se encuentran 5 alumnos/as.

De esos 5 alumnos/as, sólo una niña presenta graves problemas de dicción, los cuales repercuten en su habla cotidiana. Otro niño presenta también problemas de dicción, pero parece tratarse de algo evolutivo; conforme vaya creciendo, esos problemas se irán solventando. Otro caso es el de otro niño que tiene hermanos pequeños y su habla es totalmente infantilizada. Además, otro niño y otra niña presentan dificultades de aprendizaje y expresión oral debido a esas diferencias de idioma y cultura. Por ejemplo, el niño es de Pakistán, en su casa su familia habla el Urdu y apenas conocen el castellano. La niña procede de Ecuador y, pese a tener un año más que sus compañeros, muestra dificultades principalmente en la lectoescritura. Así, podemos señalar la importancia vital del trabajo que tanto la logopeda como la pedagoga realizan con estos niños/as.

Por otra parte, teniendo en cuenta que nuestro estudio concierne al área del lenguaje, es interesante señalar la evolución del mismo, puesto que, como sabemos, varía enormemente de un ciclo a otro. De esta forma, señalaremos tres autores que expresan claramente las características del lenguaje a los 5-6 años.

A los cinco años, el lenguaje anticipa la acción y sirve para coordinarse con otros. Por ejemplo, en los juegos con otros niños les permite repartir roles o discutir las reglas. No tienen dificultades para comprender y expresarse de forma descontextualizada: son capaces de narrar historias inventadas, organizar hechos del pasado con lógica y respetar las convenciones lingüísticas formales. Pronuncian correctamente los

fonemas de su lengua materna y se interesan por la secuencia fónica del habla (primero sílabas y después fonemas, así como su relación con las grafías y la escritura). A esta edad, posee un léxico rico, preciso y abundante, aunque le cuesta entender las palabras abstractas (*libertad, solidaridad, etc.*) e interpretar metáforas y analogías. Utiliza una sintaxis rica, con oraciones compuestas coordinadas y subordinadas, aunque con problemas de conexión y de concordancia. Por último, emplea convenciones sociales en las situaciones cotidianas ("*gracias*", "*buenos días*", etc.) y en las fórmulas de los cuentos populares ("*Había una vez...*" o "*Colorín, colorado este cuento se ha acabado.*") (Bigas, 2000, p. 39).

Por otro lado, Rico (2008) identifica las características tanto del lenguaje de comprensión como el de expresión (tabla 3). Así, para la edad de los 5-6 años considera:

Tabla 3. Características del lenguaje a los 5-6 años. (Rico, p. 31)

Lenguaje de comprensión	Lenguaje de expresión
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el significado de cuantificadores y comparativos: grande, más grande, pequeño, más pequeño; igual, mayor que, menor que. - Comprende el significado de frases con verbos en tiempo condicional: <i>si acabas pronto, nos vamos a...; si no llueve, iremos a...; si te portas bien, papá te trae...</i>; - Entiende y utiliza los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos. - Escucha con atención cuando se le expresan razones, y las acepta. - Sabe situar palabras y razonamientos en su contexto social. - Pide explicaciones para palabras y expresiones que no comprende. - Muestra deseos de ampliar su vocabulario y no se conforma con las palabras ya conocidas. - Muestra preferencia por haber escuchar historias, relatos, cuentos. - Exige que se le hable correctamente y suele desechar el lenguaje infantil, corrigiendo al adulto. Pide que le lean cuentos y exige que se identifique 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza correctamente los pronombres <i>nosotros, vosotros, ellos</i>, y sus variantes de género. - Repite palabras frases que ha oído, aunque no las entienda, y las incluye en sus soliloquios. - Utiliza adecuadamente la preposición con: <i>Voy con mi mamá al mercado.</i> - Recita de memoria poesías cortas y entona canciones sencillas. - Identifica con facilidad objetos, personas y situaciones de su entorno cotidiano. - Sabe su nombre y apellidos y los de sus padres, y los nombres de familiares cercanos, así como el de compañeros de clase y vecinos y personas de relación cotidiana. - Dice los años que tiene y los que va a cumplir. - Juega con palabras e inventa palabras, a partir de palabras conocidas. - Utiliza adecuadamente el tiempo pasado del verbo: <i>yo iba al cole en autobús.</i> "Edad del charlatán": verbalmente extralimitado; habla mucho, exagera, cuenta historias fantásticas. - Gusta de "inventar" palabras, algunas sin sentido, a

<p>lo que se le lee en el texto... Le gusta pasar páginas de libros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica las cualidades de los objetos cotidianos (color, tamaño, grosor). - Comprende la idea central de un cuento o relato. - Ordena temporalmente las secuencias de un cuento. 	<p>partir de otras conocidas ("lenguaje tonto") y rítmico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrumpe con frecuencia los relatos de otro, para intercalar protagonismo propio (v.g. <i>"yo estaba allí", "y yo también corría"...</i>). - Muestra afición por los relatos en que asume distintos roles sociales (profesor/a, médico, padre/madre, vendedor/a...) y establece los coloquios correspondientes. - Inicia el lenguaje escatológico. - Utiliza distintos tonos de voz, según situación, real o simulada. - Explica experiencias personales y situaciones observadas.
--	---

Asimismo, Monfort (1990) recoge las características del habla infantil según cuatro categorías: la organización fonética, la organización semántica, la organización morfosintáctica y los ejercicios funcionales (tabla 4). Este autor es quien más ha seguido la evolución psicológica del niño/a propuesta por Piaget (explicada a continuación) para establecer dicha evolución lingüística.

Tabla 4. Características del habla infantil (Monfort, 1990, p. 196)

EDAD	ORGAN. FONETICA	ORGAN. SEMANTICA	ORGAN. MORFO.-SINT.	EJERC. FUNCIONALES
2-3 años	Atención auditiva, pequeñas prosodias y juegos fon. cortos. Juegos de motricidad buco-facial.	Denominación en situaciones de experiencia y manipulación.	Construcción de frases en situaciones activas (de 2 a 4 palabras). Expresiones automáticas para juegos y actividades.	Comprensión y expresión de enunciados activos simples (pedir, mandar). Libro de imágenes.
3-4 años	Atención y discriminación auditiva; secuencias fonéticas sencillas, primeros juegos de estructura temporal. Juegos de motricidad buco-facial.	Denominación en situaciones de experiencia y manipulación; primeras denominaciones descriptivas a partir de est. gráfico. Primeros juegos metalingüísticos (familias, asociación). Primera actividad de imitación directa.	Actividades para la construcción de frases más largas, incluyendo subordinadas simples. Est. el uso de las preguntas. Primera actividad de imitación directa.	Aumento de la comp. de las actividades de pedir y mandar. Libro de imágenes y cuentos cortos; primeras dramatizaciones colectivas.
4-5 años	Discriminación auditiva más compleja; secuencias fonéticas complejas. Juegos de estructuración temporal. Juegos de automatización en palabras para fonemas y sílabas más sencillas.	Denominación en situación de exposición y de descripción; juegos metalingüísticos. Actividades de imitación directa.	Actividades relacionadas con los nexos, el n.º y orden de las palabras. Juegos con las historietas (series lógicas), para el inicio del discurso narrativo y las flexiones. Act. de imitación directa.	Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar y preguntar; cuentos y dramatizaciones con papeles individuales. Primeros juegos creativos.
5-6 años	Automatización en palabras de fonemas y sílabas complejas. Juegos fonéticos más complejos y trabalenguas. Actividades de consciencia fonética (rimas, vco veo, representación gráfica...).	Denominación en situación de exposición y de descripción; juegos metalingüísticos más complejos (análisis, síntesis, semejanzas, seriaciones). Actividades de imitación directa.	Actividades relacionadas con el discurso narrativo. Actividad de consciencia sintáctica (tren de palabras). Actividades de imitación directa más complejas.	Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar, preguntar y explicar; cuentos leídos; dramatización libre y con memorización. Juegos creativos.

No podemos olvidar el desarrollo cognitivo del niño/a, el cual ligado al lenguaje, nos permitirá ver por qué nuestros alumnos/as actúan y razonan de una determinada manera. Así, destacamos la teoría del desarrollo cognoscitivo propuesta por Jean Piaget (1967). Este autor identificó cuatro grandes etapas del desarrollo cognoscitivo: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Según Piaget, todos los niños/as pasarían por estas etapas en el mismo orden. La omisión de alguna etapa no puede existir puesto que cada etapa parte de los logros de las anteriores (Shaffer, D. y Kipp, K., 2007, p. 247).

A continuación, podemos resumir las principales características de cada una de estas etapas (tabla 5).

Tabla 5. Etapas del desarrollo intelectual según Piaget (1967)

ETAPAS	ETAPA SENSORIOMOTORA (0-2 años)	ETAPA PREOPERACIONAL (2-7 años)	ETAPA OPERACIONES CONCRETAS (7-11 años)	ETAPA OPERACIONES FORMALES (+ 11 años)
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia práctica, sin representación mental ni lenguaje. - Descubrimiento, en un plano sensorial y motor, de las propiedades de las cosas. - Adquisición de la noción de permanencia de objeto. - Formalización de los esquemas (acciones o movimientos muy simples que repite, consolida y generaliza de unas situaciones a otras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia verbal o intuitiva, con representación mental. Se apoya en esquemas mentales y en un sistema de conceptos (primero son preconceptos). - Función simbólica manifiesta en: la imitación diferida, la imagen mental, el juego simbólico, el dibujo. Finalmente se consolida con el lenguaje. - Asociación de situaciones con relaciones lógicas de causa-efecto (dentro de su pensamiento todavía egocéntrico). - Una vez adquirido el lenguaje, puede pensar el efecto de sus acciones sin necesidad de actuarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fin del egocentrismo, lo que permite tener un pensamiento más objetivo y razonar de una manera más lógica. - Puede hacer operaciones, siempre referidas a una realidad concreta. - Operaciones simples (clasificar, seriar, contar) o más complejas (referidas a espacio, tiempo, movimiento, causalidad, geometría, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - El nivel más teórico y abstracto al que puede llegar el pensamiento. - Las operaciones formales tienen un carácter hipotético-deductivo y se conceptualizan los resultados. - Realización de hipótesis y razonamientos, no sólo sobre las cosas reales, sino también sobre las cosas posibles.

Por otro lado, también es importante resaltar la *diversidad* en el aprendizaje de una segunda lengua en cuanto a las características y *factores personales* de nuestros alumnos/as.

Un primer factor que llama la atención es si nuestros alumnos/as tienen una tutora de castellano o de inglés. Resulta interesante comprobar que los niños cuya figura de referencia es una maestra de inglés, parecen mostrar de forma general una mayor comprensión y, sobre todo, expresión oral en la segunda lengua (inglés) frente a los niños/as cuya tutora es una maestra de castellano.

La diversidad cultural de los alumnos, como hemos comentado, también ejerce una influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por un lado, observamos que algunos/as niños que proceden de países del este de Europa muestran una comprensión y expresión oral muy buenas. Por otro lado, alumnos cuyas familias apenas conocen el castellano (lengua materna para la mayoría de alumnos/as), muestran ciertas dificultades para seguir algunas explicaciones o expresarse oralmente.

Al mismo tiempo, el hecho de incorporarse de forma tardía al curso, hace que los alumnos/as muestren verdaderas dificultades para seguir las clases en la lengua extranjera. Se trata de niños que se desenvuelven sin problemas en las clases de castellano pero que en las clases de inglés necesitan de la ayuda constante de la maestra para realizar las actividades propuestas.

Por último, un factor que consideramos importante comentar es el de la motivación. Éste puede parecer a simple vista un aspecto banal pero resulta realmente necesario a la hora de aprender segundas lenguas.

En este caso, el colegio en el que llevamos a cabo nuestra propuesta didáctica trabaja mediante una metodología basada en proyectos, los cuales se realizan tanto en castellano como en inglés de una forma integrada. Así, al proponer proyectos que puedan interesar a los niños/as (por ejemplo, *los bomberos*, *el carnaval*, *el león y la leona*, *los dinosaurios*, etc.), se consigue que la lengua extranjera se aprenda de una forma lúdica y motivadora.

3.1.2. Formulación de la intervención didáctica: objetivos didácticos

La intervención didáctica, como hemos comentado, se llevará a cabo con dos grupos con los cuales pretendemos comprobar si nuestra hipótesis inicial se cumple.

El *grupo de intervención* será la clase de 3º A cuyos alumnos/as tendrán acceso previamente al cuento tradicional en castellano antes de trabajar la versión inglesa. En cambio, el *grupo de control* será la clase 3º B cuyos alumnos únicamente tendrán acceso al cuento en su versión inglesa.

De esta forma, vamos a poder valorar cómo se produce esa comprensión lectora en un grupo y otro. Es decir, vamos a poder medir esa competencia común subyacente de la que hablamos con anterioridad.

Para nuestra intervención didáctica hemos propuesto una serie de objetivos didácticos. A partir de ellos, los niños y niñas deberán ser capaces de:

- Escuchar y comprender la estructura encadenada de los cuentos escogidos tanto en castellano como en inglés.
- Establecer conexiones de interdependencia entre ambas lenguas aplicando estrategias comunes que faciliten la comprensión.
- Mostrar interés y aprecio por el cuento tradicional escogido en castellano así como su versión inglesa.
- Compartir interpretaciones así como emociones y sensaciones percibidas en la escucha de los relatos.

Para ello, las tareas de comprensión que realicemos para conseguir esos objetivos variarán en función de si los niños/as escuchan el cuento en los dos idiomas o sólo en uno. Estas tareas de comprensión las agruparemos posteriormente; en primer lugar, por idiomas y, después, por momentos en la comprensión.

3.2. Realización de una secuencia de actividades didácticas

En la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica vamos a llevar a cabo una tarea compleja de comprensión. Para ello, vamos a distinguir la actuación en ambos idiomas: castellano e inglés.

3.2.1. Tareas de comprensión para el cuento en castellano

Antes de la lectura:

1. “¿Qué animal es?”

Antes de introducir el cuento en el aula vamos a llevar a cabo una contextualización inicial. Para ello, como nuestro cuento trata sobre animales vamos a poner a los niños/as un video⁶ con sonidos de diferentes animales, tanto domésticos como de la granja o del bosque. Así, deberán adivinar de qué animal se trata escuchando sus característicos sonidos.

2. “¿Qué sabemos de...?”

Sin mostrar todavía el cuento, en un principio haremos preguntas sencillas para captar los conocimientos previos de los niños. Éstas serán del tipo:

- a. ¿Qué animales podemos encontrar en el campo?
- b. ¿Qué sabemos del gallo?, ¿Cómo es su apariencia?
- c. ¿Habéis ido a una boda?, ¿Qué sabemos de las bodas?, ¿Qué ocurre en una boda?, ¿Cuántas personas se casan?,
- d. ¿Cómo hay que ir a una boda, muy guapos/as y elegantes, o se puede ir sucio?,
- e. ¿Qué sabéis de los cuentos?, ¿Aparecen animales en ellos?, ¿Recordáis alguno en el que aparezca algún animal?

3. “¿De qué tratará este cuento?”

Lo que buscamos es que los niños/as establezcan sus primeras hipótesis sobre el cuento. De esta forma, mostraremos la portada del cuento (fig. 10) y los niños/as deberán dar sus ideas acerca de la posible trama del mismo. Para ello, se fijarán tanto en el título como en la imagen.

⁶ Véase el video “Los sonidos de los animales” en: <http://www.youtube.com/watch?v=YxOrQM2IM-0>



Figura 10. Portada del cuento “El gallo Kirico que fue a las bodas del gallo Kirico”

4. “Palabras y palabras”

En la lectura de este cuento puede que haya ciertas palabras o expresiones que los niños no entiendan. Por ello, antes de comenzar la lectura, presentaremos esas palabras y las explicaremos. Esas palabras podrían ser:

- *Pimpante*: garboso, ágil, rápido
- *Malva*: planta de tallo largo y de color morado
- *Enojado*: molesto, enfadado

También trabajaremos algunos fenómenos semánticos como la antonimia fijándonos en palabras como:

- *Limpiar / ensuciar*
- *Temprano / tarde*
- *Aseado / sucio*

Además, haremos asociaciones en cuanto al guión o script viendo que, la situación inicial sería como un problema o conflicto que el protagonista tiene; el nudo serían los acontecimientos que van sucediendo y, por último, el desenlace sería la resolución o no de ese problema inicial.

Con estas cuatro actividades previas a la lectura se pretende que los niños/as en la asamblea activen sus esquemas mentales y establezcan de forma grupal las primeras ideas en torno al cuento que van a escuchar.

Durante la lectura:

1. Escuchamos el cuento *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”*

Puesto que queremos que los niños presten atención al cuento y se “enganchen” al mismo, hemos decidido presentar el cuento en formato Kamishibai. Éste consiste en mostrar el cuento en unas láminas⁷ de dibujos (fig. 11) con el texto en la parte trasera y que se van pasando una a una hasta leer todo el cuento. Esta forma de contar cuentos, consideramos que es motivadora a la vez que original puesto que no están demasiado acostumbrados a este formato.



Figura 11. Láminas del cuento *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”*

Será pues, una primera lectura sin interrupciones para que los niños disfruten (concepto de abducción literaria) y capten globalmente el texto. Además, con el objetivo de estimular la interactividad (participación de los niños) y favorecer la formulación de hipótesis, formularemos las preguntas que el propio texto incluye:

- *“De pronto, ¿sabéis con qué se topó?”*
- *“Allí vio, ¿sabéis lo que vio?”*
- *“¿Qué diréis que hizo el gallo Kirico?”*
- *“¿Y sabéis qué se encuentra?”*
- *“¿Por dónde iba el gallo Kirico?”*

⁷ Véase Anexo V. Láminas del cuento *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”*

2. *Comprendemos todos juntos*

En la segunda lectura (lectura compartida), haremos preguntas simples con el objetivo de que los niños vayan entendiendo los acontecimientos del cuento. Se utilizarán de nuevo las imágenes, pero la lectura será fragmentada.

Después de la lectura:

1. *Interpretamos los acontecimientos*

Nada más terminar el cuento, formularemos preguntas que hagan referencia a aspectos implícitos de la historia. De esta forma pretendemos que los niños/as realicen interpretaciones y deducciones de cuestiones algo difíciles de entender. Las preguntas que haremos serán:

- *¿Por qué el gallo Kirico buscaba la ayuda de otros animales?, ¿Qué le pasaba?*
- *¿Por qué el gallo Kirico no pudo entrar en la boda de su tío Perico? (fig. 12)*



Figura 12. Lámina final del cuento “El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”

2. *¿Nos ha gustado el cuento?*

Esta pequeña actividad nos permite comprobar si a los niños/as les ha gustado o no el relato escuchado. De esta manera, pasaremos a los niños/as una hoja (fig. 13) en donde peguen un gomet verde en la columna “*Me ha gustado*” o un gomet rojo en la columna “*No me ha gustado*” dependiendo de su experiencia. También preguntaremos el porqué de su elección.

ME HA GUSTADO	NO ME HA GUSTADO
                  	      

Figura 13. Hoja de valoración del cuento *“El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”*

3. Veamos cómo está escrito este cuento

A través de preguntas directas, los niños/as reflexionarán sobre la forma del texto. Prestaremos atención al comienzo y final del cuento. En este caso, este cuento no comienza con el clásico *“Había una vez...”* pero sí termina con el clásico final *“y colorín colorado...”* También preguntaremos a los niños si recuerdan qué expresiones se repetían constantemente. Por ejemplo, *“Lobo, lobito, cómete a la oveja, que no quiso comerse la malva, que no quiso limpiarme el pico para ir a las bodas del tío Perico.”*; *“No quiero- dijo el lobo- no haberte ensuciado.”*.

Podemos trabajar también las acciones (verbos de acción típicos de los textos narrativos-cuentos) y emparejarlas con el ser correspondiente. Así, haremos una tabla (tabla 6) en la pizarra en la cual, los niños/as escribirán a la izquierda algunas acciones que hayan escuchando en la historia y, a la derecha, el personaje (sustantivo) que le corresponda.

Tabla 6. Acciones y personajes equivalentes en “El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”

ACCIONES (Verbos)	PERSONAJES - SERES (Sustantivos)
Comer	Lobo
Pegar	Palo
Quemar	Candela
Apagar	Río
Beber agua	Burro

Igualmente, podríamos trabajar también la organización temporal del cuento: antes-después / pasado-presente. Para ello, podríamos crear otra tabla (tabla 7) en la cual la columna izquierda sea el pasado (hace mucho tiempo) y la columna derecha sea el presente (en este momento). Iremos leyendo varias frases del cuento y los niños/as deberán situarlas en la tabla.

Tabla 7. Organización temporal de frases de “El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico”

PASADO (Hace mucho tiempo)	PRESENTE (En este momento)
Comer	Lobo
Pegar	Palo
Quemar	Candela
Apagar	Río
Beber agua	Burro

4. Resumimos el cuento

El objetivo de esta actividad es que los niños/as muestren la comprensión global que han hecho del cuento. De esta forma, queremos que determinen la idea central a través de la escritura y la expresión plástica. Para ello, los

niños/as en un folio⁸ deberán dibujar lo que deseen en base a la pregunta “*si tuvieras que hacer un dibujo sobre lo que ocurre en este cuento, ¿qué dibujarías?*”. A continuación, los niños/as deberán escribir además, una o dos frases que resuman el cuento.

5. *Recordamos los personajes del cuento*

Presentamos a los niños/as una ficha⁹ en la cual aparece el gallo Kirico dibujado y una sucesión de cuadros en blanco en los cuales los niños/as deberán escribir el nombre de los personajes que aparecían en la historia. Los personajes deberán escribirse siguiendo la lógica secuencial. Es decir, el orden final debería ser:

Gallo Kirico → Malva → Oveja → Lobo → Palo → Candela → Río → Burro

Esta actividad es muy importante para que capten el orden de aparición de los personajes y la estructura encadenada del relato. Por tanto, al explicar esta actividad la relacionaremos con su estructura: situación inicial (ir a la boda) - conflicto (limpiar su suciedad) - evolución de los hechos (encadenamiento de acciones) y desenlace (quedarse fuera de la boda).

3.2.2. *Tareas de comprensión para el cuento en inglés*

Antes de la lectura:

1. *“Animals song”*

Antes de introducir el cuento en el aula vamos a llevar a cabo una contextualización inicial. Para ello, como nuestro cuento trata sobre animales vamos a poner a los niños/as una canción¹⁰ con los sonidos de los animales en inglés. Esto creemos que puede ser una buena forma de comenzar la intervención didáctica puesto que es algo motivador para los niños/as.

2. *“What do we know about...?”*

Sin mostrar todavía el cuento, haremos preguntas sencillas para captar los conocimientos previos de los niños. Éstas serán del tipo:

⁸ Véase Anexo VI. Dibujo y resumen del cuento “*El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico*”

⁹ Véase Anexo VII. Secuencia de personajes del cuento “*El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico*”

¹⁰ Véase el video “*The Animal Sounds Song*” en: <http://www.youtube.com/watch?v=t99ULjCsaM>

- *What animals can we see in a village? / ¿Qué animales podemos encontrar en el pueblo?*
- *What do we know about the market? What things can we see in a market? / ¿Qué sabemos del mercado?, ¿Qué cosas podemos encontrar en un mercado?*
- *What do we know about stories,? Can the animals appear in the stories? Do you know any story in which appear animals? / ¿Qué sabéis de los cuentos? ¿Aparecen animales? ¿Recordáis alguno en el que aparezcan?*

3. “Match the words with the pictures”

Al igual que en el otro cuento, y más tratándose de un idioma extranjero, es evidente que van a aparecer palabras que los niños no entiendan como:

- *Sweeping (to sweep):* barrer
- *Sixpence:* moneda de seis peniques
- *Stile:* peldaños, escalones para pasar por encima de un cerco

Mostraremos a los niños tres dibujos o fotografías de ese vocabulario nuevo y les preguntaremos si saben su nombre en inglés. Después, pegaremos las fotos en la pizarra escribiendo su nombre al lado. Por último, recordaremos las palabras entre todos pronunciándolas varias veces y haciendo al mismo tiempo gestos relacionados. Por ejemplo, haremos como que barremos el suelo, que tenemos dinero en la mano y que subimos unos peldaños.

Durante la lectura:

3. *Open your ears and listen to “The old woman and her pig” story*

Para contar el cuento seguiremos la misma dinámica que con la versión en castellano, usando así el formato del Kamishibai¹¹ (fig. 14). No obstante, puesto que para comprender bien el cuento en inglés se requiere una mayor atención por parte de los niños, la primera vez nos limitaremos a contarlos sin interrupciones ni formulaciones de preguntas. De esta forma, pretendemos que

¹¹ Véase Anexo VIII. Láminas del cuento “The old woman and her pig”

los niños pongan especial atención no sólo al argumento del cuento sino también a los pequeños detalles.



Figura 14. Láminas del cuento “*The old woman and her pig*”

Posteriormente, volveremos a contar el cuento esta vez respondiendo a las preguntas de los niños/as. Así, llevaremos a cabo al igual que con el cuento en castellano una lectura compartida.

Después de la lectura:

4. ¿Qué hemos comprendido del cuento?

Una vez que terminemos de contar el cuento, procederemos a realizar la evaluación de la comprensión en inglés. Para ello, utilizaremos como recurso el *cuestionario bilingüe de comprensión*¹² en el cual anotaremos las respuestas de un número concreto de niños y niñas elegidos de forma aleatoria.

Como se puede apreciar, la secuencia de actividades a realizar con el cuento en castellano implica la participación de toda la clase. Por el contrario, las actividades para el cuento en inglés únicamente requieren la participación de toda la clase para el antes y el durante la lectura puesto que para el después, sólo necesitamos la participación de 4 alumnos/as en el cuestionario de comprensión.

¹² Véase Anexo IX. Cuestionarios bilingües de comprensión

3.2.3. Valoración general de la intervención en el aula

A continuación, sintetizaremos los aspectos más llamativos de la puesta en práctica de la secuencia de actividades explicada previamente. En un primer momento, de modo general, podemos decir que las diferencias en las actividades realizadas en un idioma y otro fueron realmente notables.

Por un lado, podemos decir que los resultados de las actividades realizadas en castellano con el *grupo de intervención* fueron muy positivos.

Antes de comenzar el cuento, contextualizamos el mismo mediante un juego de sonidos de animales en el cual los niños participaron activamente. En cuanto a los conocimientos previos, resultaron muy interesantes las ideas que los niños/as expresaron con gran interés, sobre todo, acerca de las bodas. “*Se casan dos personas*”, “*y se dan un beso*”, “*hay mucha mucha gente*”, “*y son novios y se quieren*” fueron, por ejemplo, algunas de las respuestas que los niños/as dieron.

La lectura modélica se llevó a cabo muy satisfactoriamente debido principalmente a que los niños estuvieron muy atentos a la historia. La utilización del kamishibai con viñetas con dibujos simples, hechos por mí misma, constituyó un gran apoyo visual. Durante la lectura, utilizamos algunas estrategias como formular preguntas, exagerar el tono y la entonación, llevar un ritmo pausado, utilizar frases repetitivas... etc. De esta forma, los niño/as se engancharon al cuento desde el primer momento.

Posteriormente, realizamos las diversas actividades planteadas para el después de la lectura, en las cuales los resultados fueron también positivos. Los niños/as comprendieron la causa de los principales acontecimientos así como la estructura encadenada del relato, valoraron muy positivamente el cuento (14 votos positivos frente a 4 negativos), reflexionaron sobre los tiempos verbales en las acciones y comprendieron muy bien la secuencia lógica de los personajes. También, la elaboración de un dibujo y un resumen sobre el cuento fue una actividad interesante para comprobar con qué datos se habían quedado los niños/as. En esta actividad señalamos, por ejemplo, que muchos niños/as destacaron la parte en la que el gallo Kirico se encontró una caca de vaca, suponemos que por tratarse de un elemento gracioso para ellos/as.

La lectura compartida, a su vez, no pudo realizarse con tranquilidad debido a la falta de tiempo. En su defecto, contamos de nuevo el cuento entre todos pasando las láminas del cuento sin la caja del kamishibai y haciendo preguntas, las cuales los niños/as contestaron satisfactoriamente.

En este mismo grupo, las actividades realizadas en inglés fueron también positivas. La canción de los animales, utilizada como un apoyo visual y auditivo, les encantó por lo que enseguida comenzaron a cantarla.

En las preguntas iniciales acerca del mercado, los animales, los cuentos que tratan de animales, etc., los niños aportaron sus ideas con cierta soltura. Por supuesto, como ocurre habitualmente, muchos niños/as dieron sus respuestas en castellano en vez de en inglés. Igualmente, la actividad sobre vocabulario tuvo resultados muy positivos puesto que la mayoría de los niños/as participó activamente en la memorización de palabras nuevas a través de gestos. La idea de utilizar movimientos y gestos, consideramos que fue una gran ayuda para los niños/as.

Tanto la lectura modélica como la lectura compartida se realizaron satisfactoriamente. Algunas de las estrategias que utilizamos durante la lectura fueron: formulación de preguntas, cambios y exageraciones en la entonación, señalización de los personajes o acciones en las viñetas, utilización de gestos representativos de las acciones, etc. Del mismo modo que en el cuento en castellano, la versión inglesa presentada en kamishibai mediante láminas con dibujos muy simples, supuso un apoyo visual que facilitó en cierto modo la comprensión del cuento.

Por otra parte, en lo que al *grupo de control* se refiere, podemos decir que los resultados de las actividades no fueron tan positivos como hubiéramos deseado.

En un primer momento, los niños/as participaron activamente en las actividades de contextualización aportando sus conocimientos y experiencias previas acerca del tema del mercado y de los animales en los cuentos, así como aprendiendo y memorizando el vocabulario hasta entonces desconocido, y formulando unas primeras hipótesis sobre la posible trama del cuento.

Después, comenzamos una primera lectura modélica en la cual la mayoría de los niños/as estuvieron atentos/as escuchando silenciosamente la narración. No ocurrió lo

mismo en la segunda lectura, en la cual los niños/as perdieron rápidamente el interés e iniciaron conversaciones y juegos entre ellos/as. Al realizar preguntas sobre los personajes y acontecimientos, los niños/as apenas contestaban por lo que la lectura compartida acabó convirtiéndose en otra lectura modélica.

Al igual que en el grupo de intervención, al terminar el cuento fuimos sacando de aula individualmente a 4 niños/as para realizar el cuestionario bilingüe de comprensión cuyos resultados y valoraciones pueden verse en el *apartado 4: Resultados e implicaciones didácticas*.

3.3. Evaluación de la propuesta didáctica

Para evaluar nuestra propuesta didáctica, vamos a utilizar principalmente dos herramientas de evaluación. Por un lado, una observación directa y por otro lado, una prueba oral. En primer lugar, la *observación directa* nos servirá para identificar de forma general si los niños y niñas han comprendido los cuentos tanto en castellano como en inglés. Los resultados de esa observación quedarán reflejados en unas *parrillas de observación*¹³.

Por otro lado, para medir la comprensión del cuento en inglés, en cambio, realizaremos una *prueba oral* a través de un cuestionario bilingüe¹⁴. De esta forma, el cuestionario nos servirá para anotar las respuestas que los niños vayan dando en cada momento. Para esta prueba oral, seleccionaremos aleatoriamente a 4 niños y niñas de cada clase.

El cuestionario, como se puede observar en el apartado *Anexos*, plantea unas preguntas más o menos sencillas en torno a los cinco procesos clave en la comprensión de la lectura: localización de información; comprensión global del texto; desarrollo de interpretaciones; reflexión y valoración del contenido; y reflexión y valoración de la forma del texto.

Por último, debemos señalar que para hacer mucho más completa nuestra investigación, vamos a llevar a cabo una serie de *grabaciones* de esa intervención en el

¹³ Véase Anexo X. Parrillas de observación

¹⁴ Véase Anexo IX. Cuestionarios bilingües de comprensión y Anexo IX en formato digital (dvd)

aula. Las primeras grabaciones mostrarán, por un lado, las narraciones¹⁵ del cuento en ambos idiomas y, por otro lado, los cuestionarios individuales realizados para medir comprensión del cuento en inglés.

4. RESULTADOS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

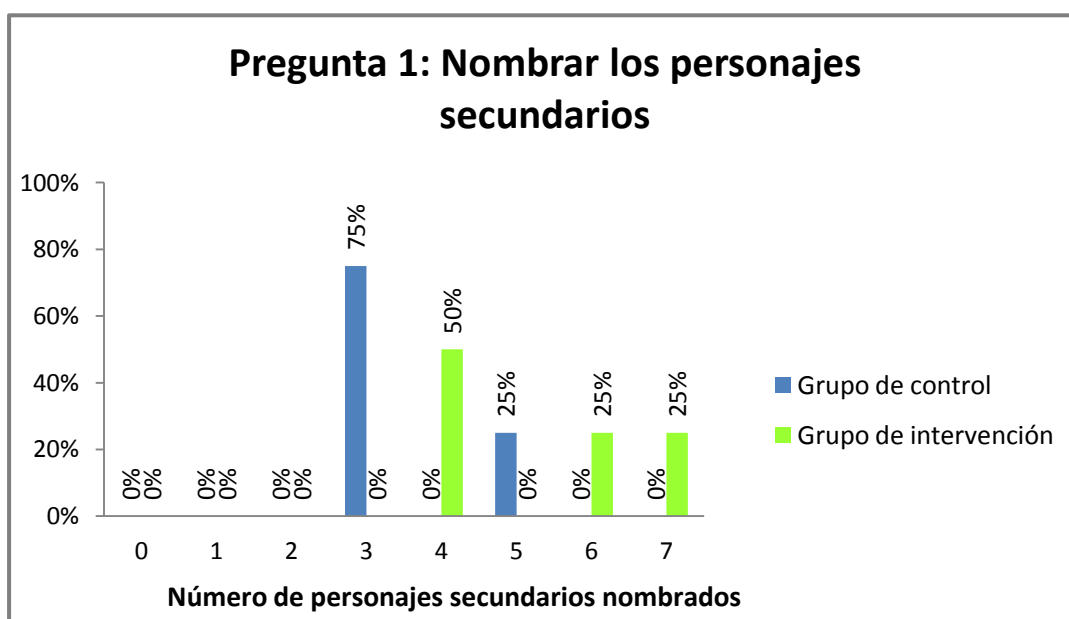
4.1. Resultados cuantitativos y cualitativos

Como hemos explicado en el apartado anterior, el cuestionario de comprensión contaba con una serie de preguntas divididas en los cinco procesos clave de la comprensión lectora.

A continuación, exponemos unos gráficos en los que se muestran los resultados obtenidos en cada pregunta por los dos grupos del estudio. Cada gráfico incluye, además, un pequeño comentario explicativo.

Indicamos que el color azul representa al grupo de control (niños/as que únicamente tuvieron acceso al cuento en inglés) y el color verde, al grupo de intervención (niños/as que tuvieron acceso al cuento en castellano y en inglés).

LOCALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN



¹⁵ Véase Anexo II. Lectura “El gallo Kirico que fue a las bodas del tío Perico” y Anexo IV. Lectura “The old woman and her pig” en formato digital (dvd)

Además de nombrar al protagonista del cuento, a quien todos los niños/as reconocieron fácilmente, los niños/as debían nombrar los personajes secundarios.

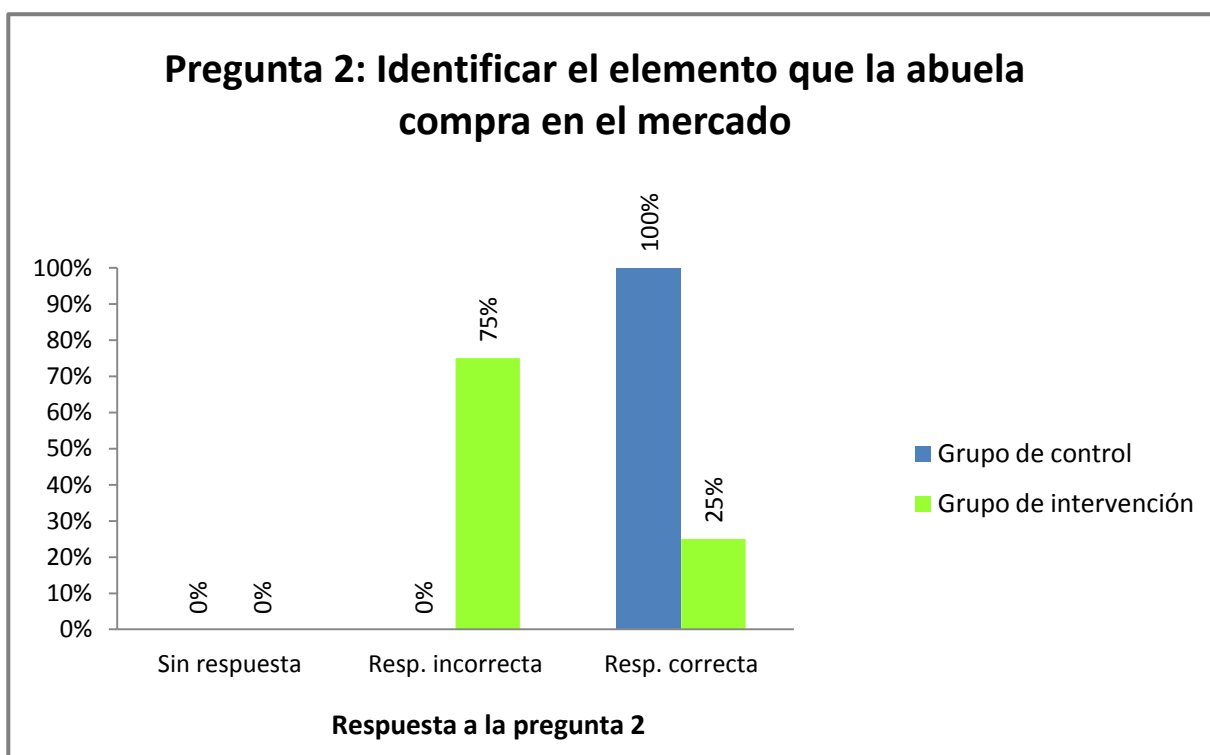
El grupo de control tuvo su máximo del 75 % indicando que la amplia mayoría de los niños/as apenas llegó a recordar la mitad de los personajes; mientras que el 25 % restante recordó 5 personajes. Una respuesta tipo del grupo de control fue:

- Anna: *"The pig, the dog and the fire."*

Por su parte, el grupo de intervención recordó la mitad o más de los personajes: el 50 % de los niños/as recordó 4 personajes, un 25 % de los niños/as 6 personajes y el 25 % restante, la totalidad de los 7, siendo un ejemplo representativo de este grupo:

- Oihane A.: *"The pig, el perro y el río y el palo."*

De esta forma, vemos que la clase de inglés no logró recordar tantos personajes secundarios como la clase de castellano, lo cual se debe a que estos últimos mostraron una mejor recuperación de la información explícita.



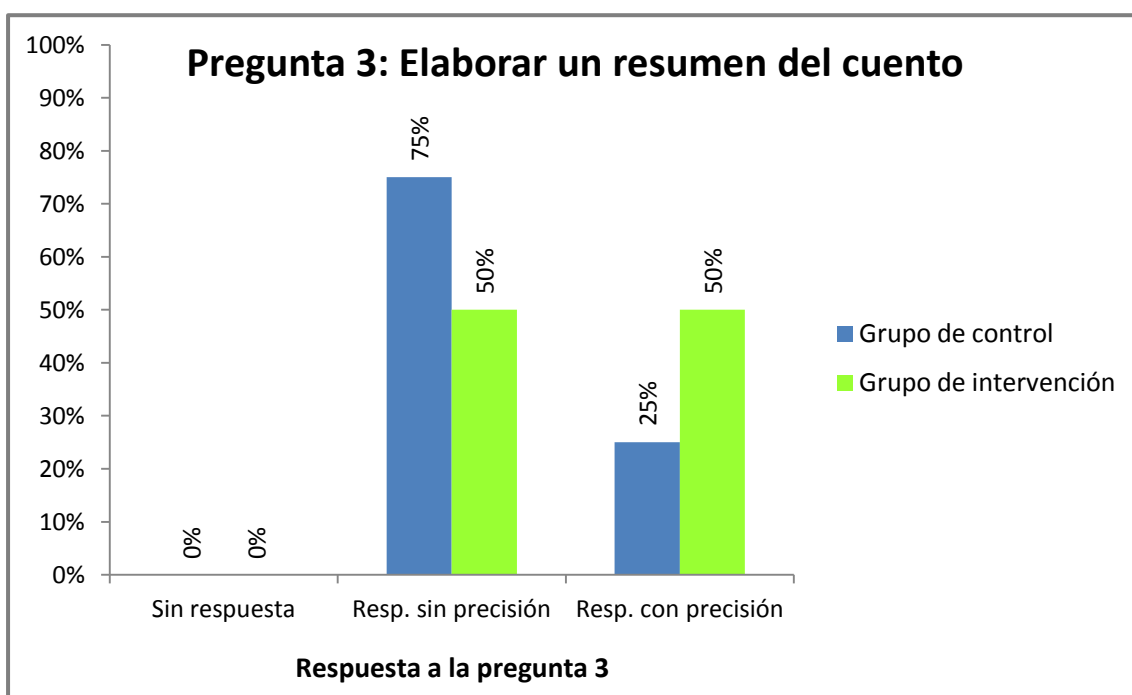
La totalidad de los niños/as del grupo de control, 4 niños/as, respondió correctamente a la pregunta 2; mientras que sólo el 25 % del grupo de intervención respondió

correctamente, con el 75 % restante respondiendo incorrectamente. Una respuesta de este tipo fue:

- Paula: *“Zanahorias, tomates.”*

Por tanto, la comprensión de que la abuela compraba un cerdo en el mercado fue claramente superior en el grupo de control que en el grupo de intervención. Consideramos que el hecho de que los niños/as del grupo de control tengan como figura de referencia a una maestra de inglés, puede resultar de gran ayuda para la captación de datos explícitos en el cuento.

COMPRENSIÓN GLOBAL



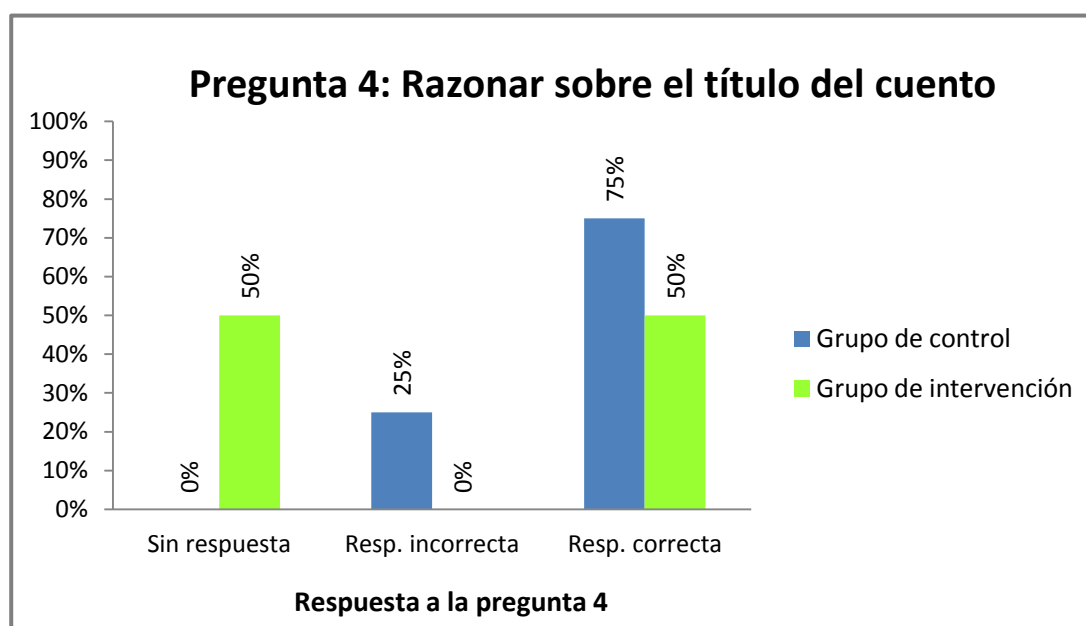
La casi totalidad de los dos grupos, el 75 % del grupo de control y el 50 % del grupo de intervención, elaboró un resumen del cuento sin demasiada precisión. Por el contrario, el 25 % restante del grupo de control, así como el 50 % restante del grupo de intervención, fue capaz de elaborar un resumen con precisión, dentro del que destacamos:

- Fernando: *“La abuela le dijo al cerdo que subiera entre la valla. (¿Y el cerdo subió la valla?) No. (¿Y entonces qué ocurrió?) Que caminó y se encontró con un*

perro y le dijo que... (¿El perro le ayudó a la abuelita?) *No.* (¿Entonces qué pasó después?) *Que... un palo.* (¿Qué pasó con el palo?) *Que la abuelita quería que le pegara al perro porque el perro y...* (¿Y el palo le ayuda a la abuelita?) *No.* *Y the fire...* (¿Qué pasó con el fuego?) *La abuelita le pidió que quemara al palo y no, no le ayudó.* (Entonces, ¿después?) *The water, el agua... la abuelita le dijo que le apague el fuego y no quiso.* (Entonces, ¿qué pasó después?) *Que se encontró un toro y le dijo que se bebiera el agua.* (¿Y le hizo caso?) *No.* (Y, entonces, después, ¿con quién se encontró la abuelita?) *Con un cocinero y le dijo que le corte al toro. Y el cocinero dijo: "lo hago si me das las seis monedas".* (¿Entonces la abuelita le dio las monedas?) *Sí.* (Y entonces el cocinero...) *lo hizo y también el toro, y también... los demás.* (El toro, ¿y también?) *El agua, el fuego, el palo, el perro y el cerdo.* (¿Y qué pasó al final?) *Que subió la valla.* (¿Y cómo subió?) *Saltando."*

A pesar de que los porcentajes están relativamente igualados, destacamos esa mayor precisión del resumen elaborado por los niños/as del grupo de intervención frente a los del grupo de control. Esa precisión de la que hablamos creemos que podría deberse a que estos niños/as habían trabajado y comprendido muy bien la estructura y los guiones del cuento en castellano. Por tanto, esa comprensión en castellano facilitó en gran medida la comprensión en inglés.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

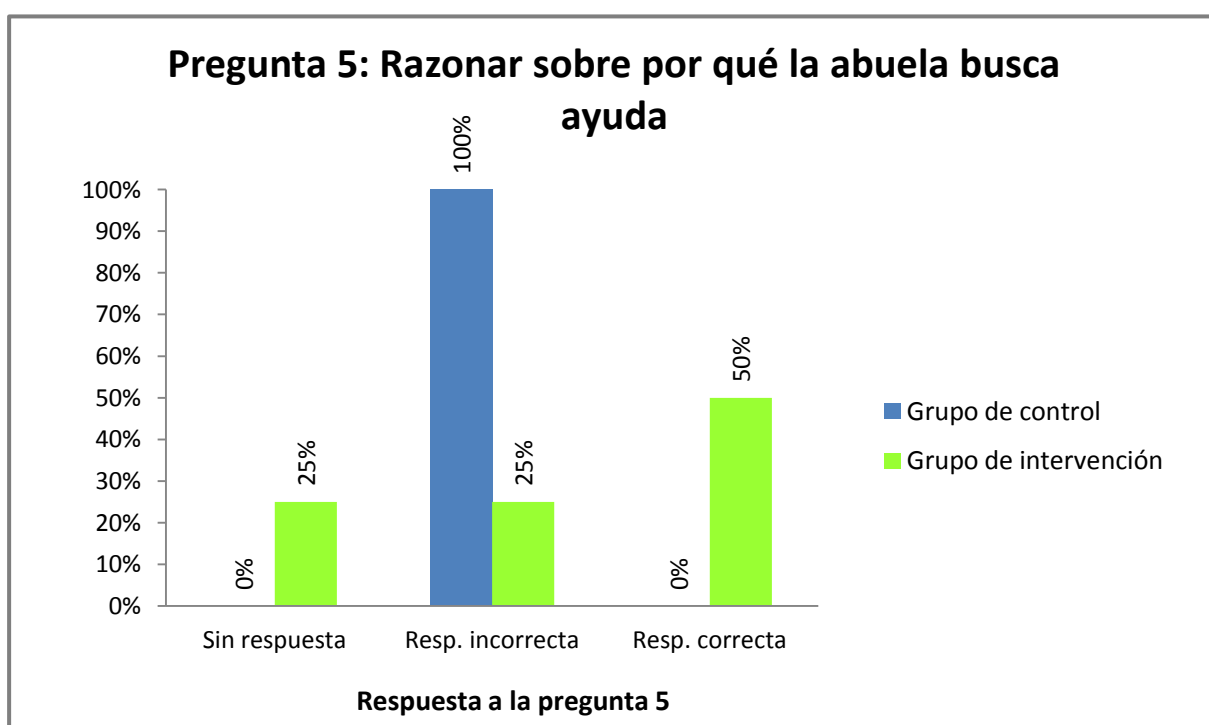


Inicialmente, destaca el grupo de control con un 75 % de los niños/as respondiendo correctamente sobre el 50 % de los niños/as del grupo de intervención. Un ejemplo de respuesta correcta dada por el grupo de control fue:

- Daniel S.: *“Porque (la abuela) quería comprar un cerdo.”*

No obstante, mientras que el 25 % de los niños/as del grupo de control respondió incorrectamente a la pregunta, el 50 % restante del grupo de intervención no dio ninguna respuesta. Esto pondría en duda si realmente no tenían una respuesta o, si por motivos personales (timidez, inseguridad, nervios...) no respondieron aun sabiendo la respuesta correcta.

Así, podemos decir que, para sorpresa nuestra, quienes mejor razonaron sobre el título del cuento fueron los niños/as del grupo de control. Por ello, al tratarse de cuentos que no comparten exactamente los mismos motivos, el título no es una transferencia de la versión en castellano, algo que aparentemente mejoraría al utilizar una traducción literal. Quizás esos sorprendentemente buenos resultados del grupo de control frente al grupo de intervención, se deban a que al tener una tutora de inglés, están muy acostumbrados a escuchar cuentos en inglés y, en definitiva, a hacer interpretaciones en esta lengua.



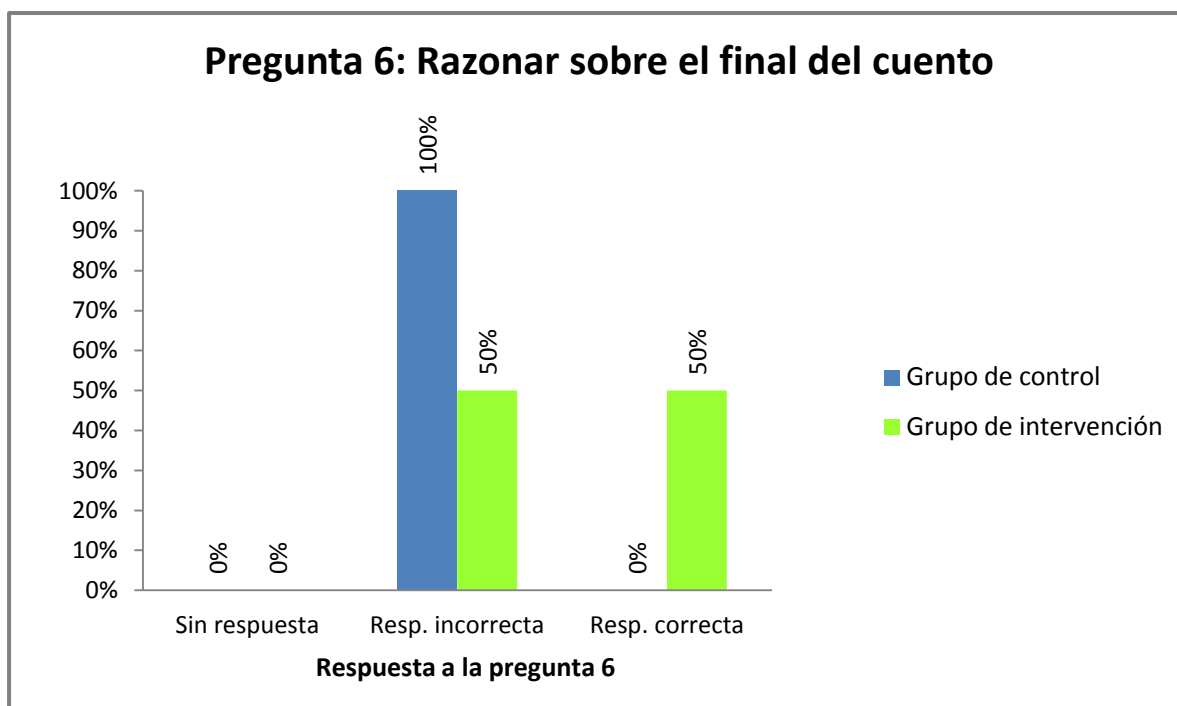
La totalidad de los niños/as del grupo de control dio una respuesta incorrecta al razonar sobre por qué la abuela buscaba ayuda a lo largo de la historia. Podemos destacar alguna de las respuestas que estos niños/as ofrecieron:

- David: *“Porque el cerdo no quería ser su mascota.”*

Por el contrario, el grupo de intervención mostró unas respuestas más variadas. Por un lado, el 50 % de los niños/as respondió correctamente frente a un 25 % de los niños/as que respondió incorrectamente. Una de las respuestas correctas del grupo de intervención fue:

- Daniel K.: *“Para la ayuda del cerdo. (Tenían que ayudar al cerdo a hacer, ¿qué?) Saltar.”*

Asimismo, el 25 % restante de los niños/as del grupo de intervención no fue capaz de dar ninguna respuesta. De esta forma, pese a esa variedad de respuestas es evidente el éxito del grupo de intervención frente al grupo de control, debido principalmente a la comprensión del cuento mediante un pensamiento causal. De este modo, tanto la comprensión de la estructura como de los guiones del cuento en castellano suponen una ayuda para razonar sobre la causa de un determinado acontecimiento.



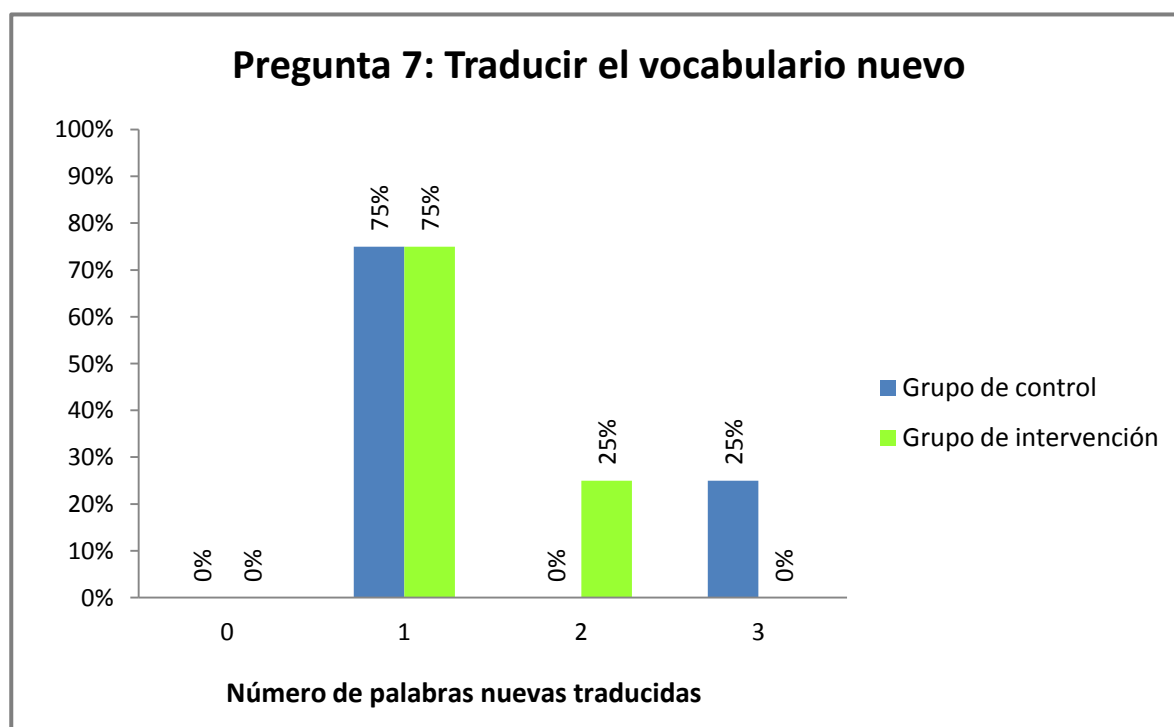
El 100 % de los niños/as del grupo de control dio una respuesta incorrecta sobre el final del cuento. Estas respuestas incorrectas fueron muy diversas pudiendo destacar alguna como:

- Oihane O.: *“Porque el carnicero se quería comer al toro y, como estaban todos distraídos, pues compró el cerdo.”*

Por otro lado, del grupo de intervención sólo la mitad dio una respuesta correcta. La otra mitad dio una respuesta incorrecta, de forma que ninguno de los niños/as optó por no responder.

De esta forma, podemos decir que el grupo de intervención destacó notablemente en la comprensión de los elementos que conformaban el final del cuento. Al igual que en la pregunta anterior, ese resultado positivo del grupo de intervención se debería a la transferencia de la comprensión causal del cuento y a la ayuda que supone el cuento en castellano respecto a los macroprocesos de comprensión.

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA DEL TEXTO



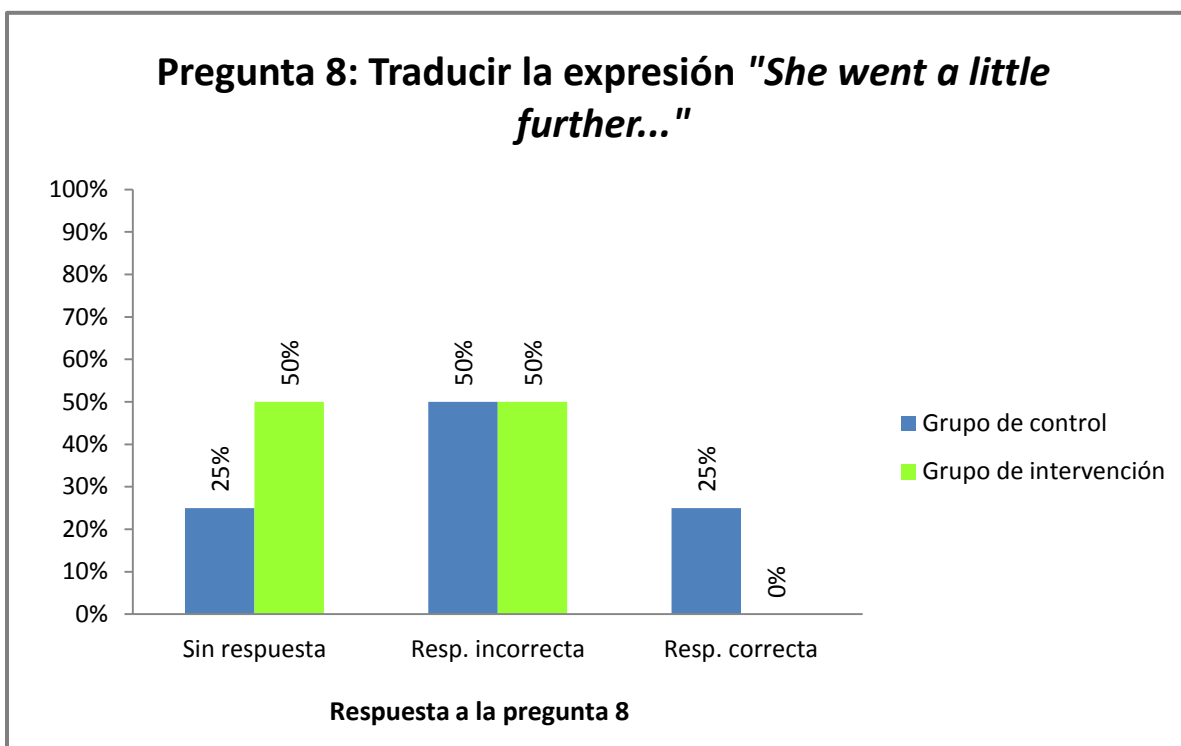
El 75 % de los niños/as tanto del grupo de control como del grupo de intervención, 3 niños/as de cada grupo, sólo fue capaz de traducir correctamente 1 de las 3 palabras del vocabulario nuevo presentado. alguna de las respuestas de este tipo fue:

- Daniel S.: "Sixpence: *dinero* / Ox: *sin respuesta* / Butcher: *sin respuesta*"

Al mismo tiempo, el 25 % restante de los niños/as del grupo de intervención fue capaz de traducir 2 de las 3 palabras; mientras que sólo una niña del grupo de control, tradujo perfectamente la totalidad de las palabras. Destacamos dicha respuesta:

- Oihane O.: "Sixpence: *dinero* / Ox: *toro* / Butcher: *carnicero*"

De ello se deduce que, pese a no haber grandes diferencias entre un grupo y otro, la comprensión y traducción del vocabulario nuevo fue algo superior en el grupo de control. El motivo del éxito de este grupo consideramos que se debe principalmente a que, al tener una tutora de inglés, estos niños/as tienen mayor facilidad para aprender y expresar vocabulario nuevo en esta lengua que los niños/as del otro grupo.



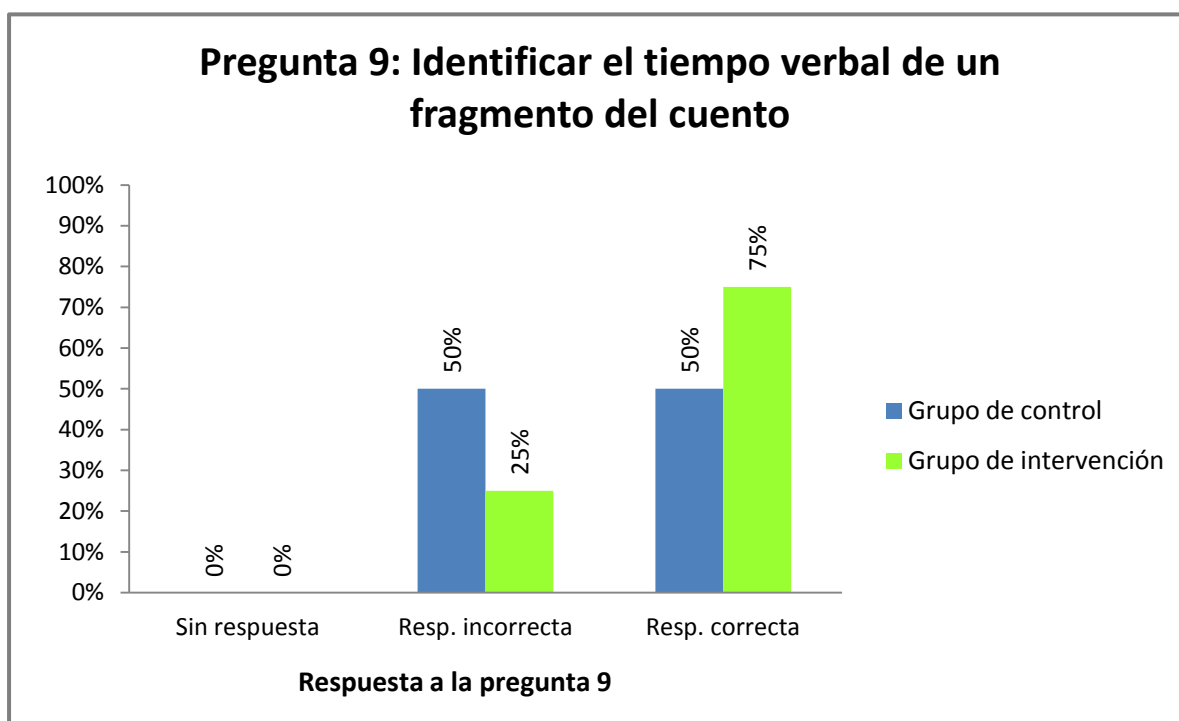
En la pregunta sobre la expresión "*She went a Little further...*", podemos decir que las respuestas más variadas fueron las del grupo de control.

El 50 % de los niños/as de este grupo respondió de forma incorrecta, mientras que del 50 % restante, el 25 % de los niños no dio ningún tipo de respuesta y el otro 25 % respondió correctamente. Destacamos la respuesta de la única niña que tradujo correctamente la expresión planteada:

- Anna: *““She went a little further...”: que se fue un poquito lejos”*

Por otro lado, en lo que al grupo de intervención se refiere, podemos decir que este no mostró éxito en esta pregunta ya que el 50 % de los niños/as respondió de forma incorrecta y el 50 % restante no dio ninguna respuesta.

Los resultados de esta pregunta nos demuestran que a estas edades se acentúan las diferencias personales en la adquisición de segundas lenguas. El tener como tutora a una maestra cuya lengua vehicular es el inglés, ayuda significativamente en la comprensión de expresiones lingüísticas en dicha lengua. Por el contrario, tener una maestra de referencia que no domine el inglés y cuya lengua vehicular es únicamente el castellano, podría no condicionar tan positivamente dicha comprensión.



Por tanto, es el grupo de control quien mejor resultado obtuvo en la comprensión y traducción de una expresión lingüística concreta.

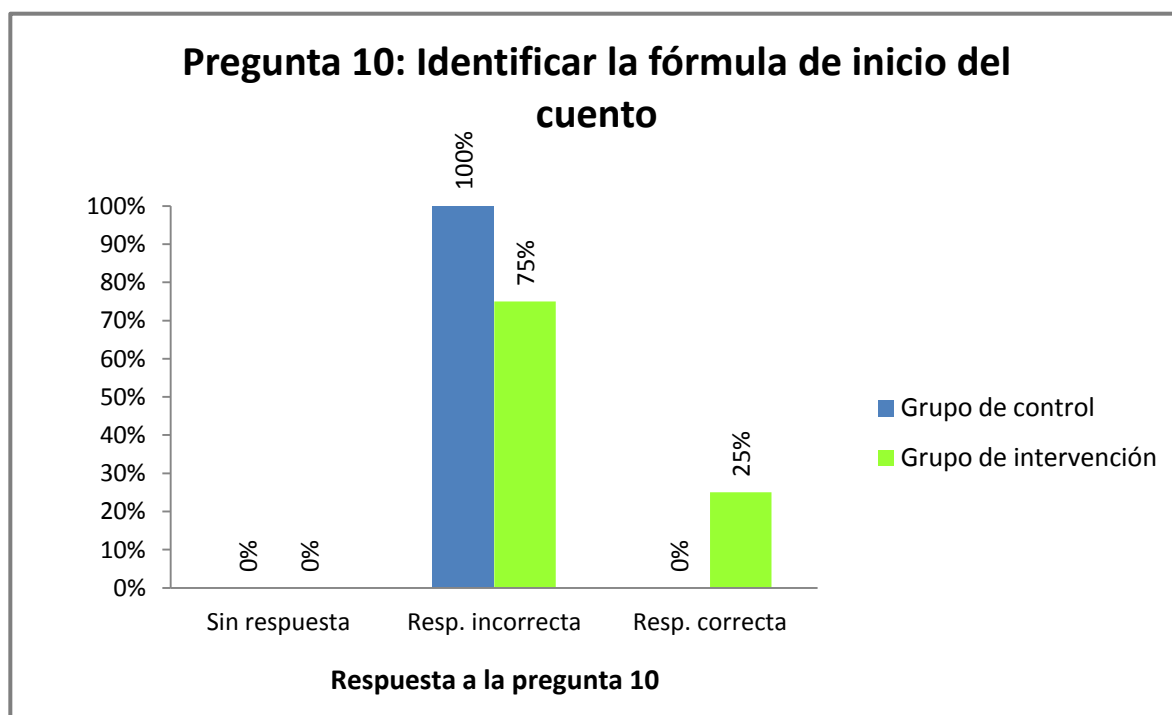
En lo que a la identificación del tiempo verbal de un fragmento releído se refiere, podemos decir que las respuestas de ambos grupos fueron bastante semejantes, no optando ninguno de ellos por no responder a la pregunta.

El 50 % de los niños/as del grupo de control no fue capaz de identificar el tiempo verbal del fragmento, mientras que el 50 % restante lo identificó correctamente.

Del grupo de intervención sólo el 25 % de los niños/as dio una respuesta incorrecta, mientras que la mayoría de los niños/as, el 75 %, comprendieron perfectamente que el fragmento releído mostraba un acontecimiento del pasado y no del presente. Un ejemplo de este tipo de respuesta fue:

- Fernando: *"A long time ago."*

De esta forma, se demuestra que los niños/as que mejor identificaron el tiempo verbal del fragmento pertenecían al grupo de intervención. Esto creemos que se debe a que estos niños/as habían realizado previamente en castellano una actividad expresamente sobre los tiempos verbales. Por tanto, la transferencia de conceptos gramaticales fue evidente en las respuestas de estos niños/as.



En la pregunta 10, llama la atención la semejanza de resultados obtenidos tanto en el grupo de control como en el grupo de intervención, teniendo en cuenta que ninguno de ellos optó por no responder.

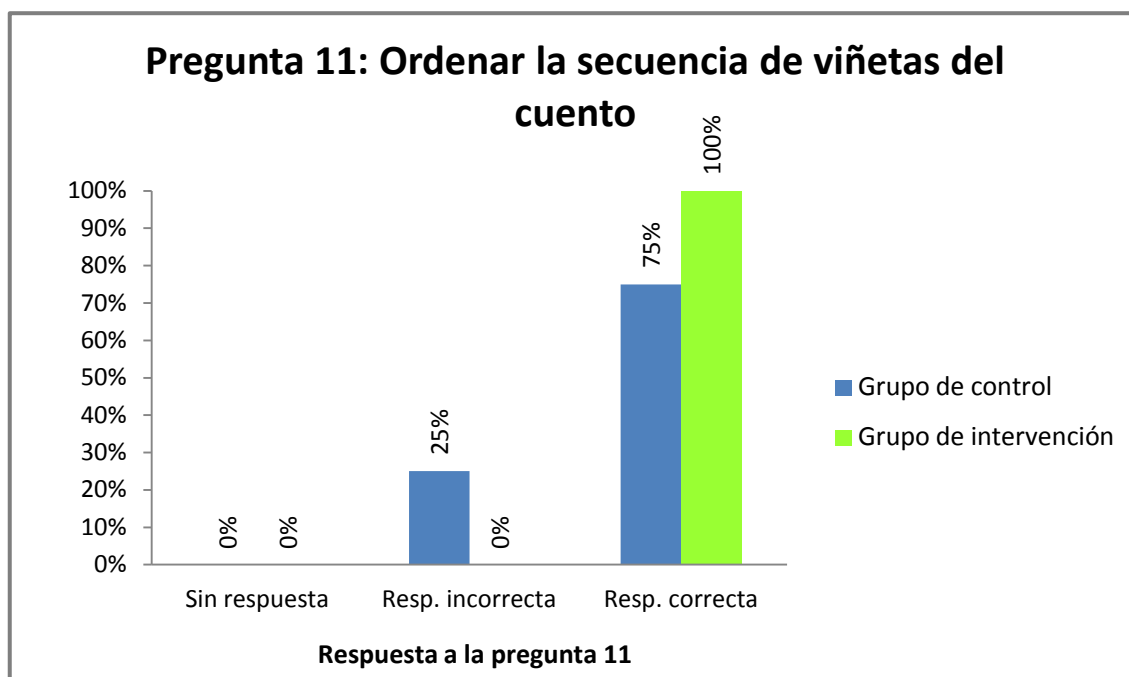
El 100 % del grupo de control, los 4 niños/as, dio una respuesta incorrecta al preguntarles por la fórmula de inicio del cuento. Todos ellos dieron respuestas poco precisas nombrando el acontecimiento clave del inicio del cuento. alguna respuesta de este tipo fue:

- Anna: *“Que fue a la compra y vio un cerdo. Pero se lo quería llevar pero no subió el muro.”*

El grupo de intervención dio dos tipos de respuestas. La mayoría de los niños/as de este grupo, 3 niños/as, dio una respuesta incorrecta siguiendo el patrón de comportamiento de los niños/as del grupo de control. No obstante, hubo un niño que sí fue capaz de identificar la fórmula de inicio del cuento y, por tanto, responder correctamente. La respuesta que este niño dio fue la siguiente:

- Daniel: *“Once upon a time.”*

De esta forma, se demuestra que ninguno de los grupos destacó en la identificación de la fórmula de inicio. La razón de este resultado creemos que se debe a que la formulación de nuestra pregunta pudiera ser mejorable, ya que al releer esta pregunta del cuestionario observamos que en ella predomina la ambigüedad. Por tanto, resulta comprensible en estos niños/as la confusión entre lo lingüístico y la acción con la que comienza el cuento.



La última pregunta de reflexión sobre el texto hacía referencia a la estructura del cuento, en la cual los niños/as debían ordenar las viñetas del mismo. Los resultados obtenidos en ambos grupos no demuestran diferencias significativas.

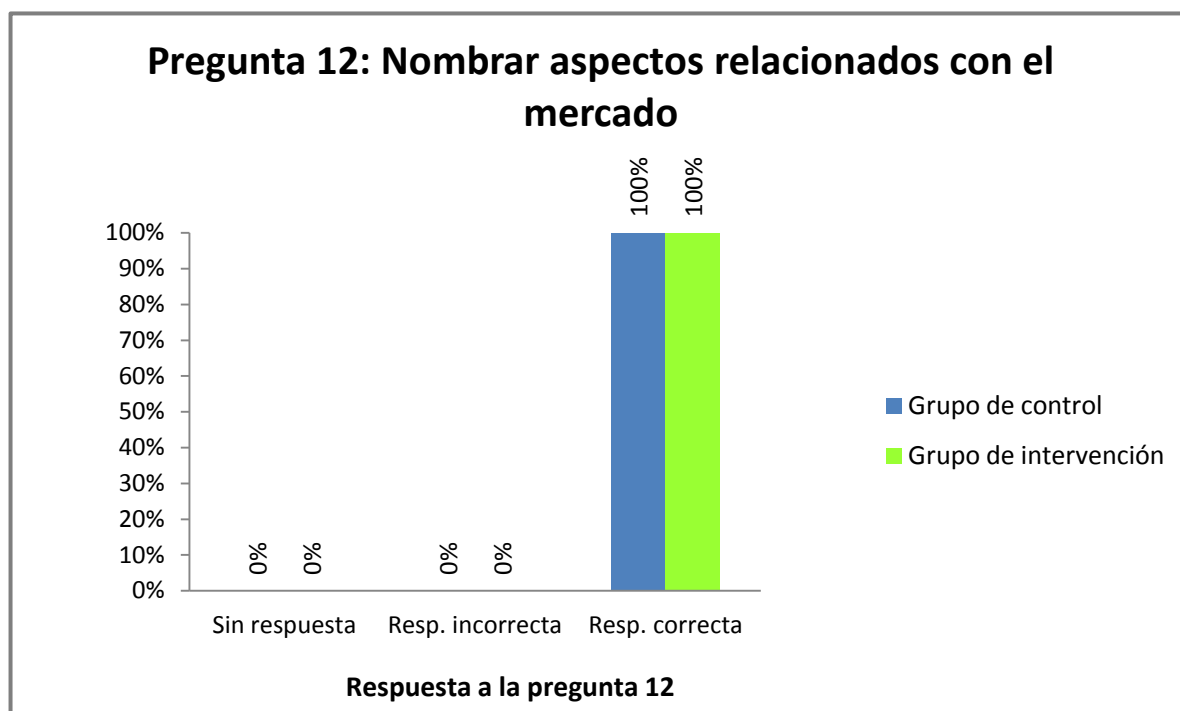
La casi totalidad de los niños/as del grupo de control fue capaz de ordenar las viñetas del cuento sin dificultades mientras que sólo un niño cometió algún error en el orden de viñetas y, por tanto, dio una respuesta incorrecta. Señalamos su respuesta por ser, como vemos, la única incorrecta:

- David: “Viñeta 1 – Viñeta 2 – Viñeta 3 – Viñeta 5 – Viñeta 6 – Viñeta 4 – Viñeta 7 – Viñeta 8”

El grupo de intervención, por el contrario, dio una respuesta correcta en la totalidad de sus niños/as, ordenando perfectamente las viñetas del cuento.

Por tanto, pese a haber unos resultados muy semejantes, el grupo de intervención demostró una mejor comprensión de la estructura encadenada del cuento. Al igual que en preguntas anteriores, el trabajo y comprensión de la estructura así como de los guiones del cuento en castellano, creemos que supone una significativa ayuda para la comprensión de la estructura de la versión inglesa. De ahí que los niños/as del grupo de intervención supieran ordenar perfectamente la secuencia de acontecimientos del cuento.

REFLEXIÓN SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO

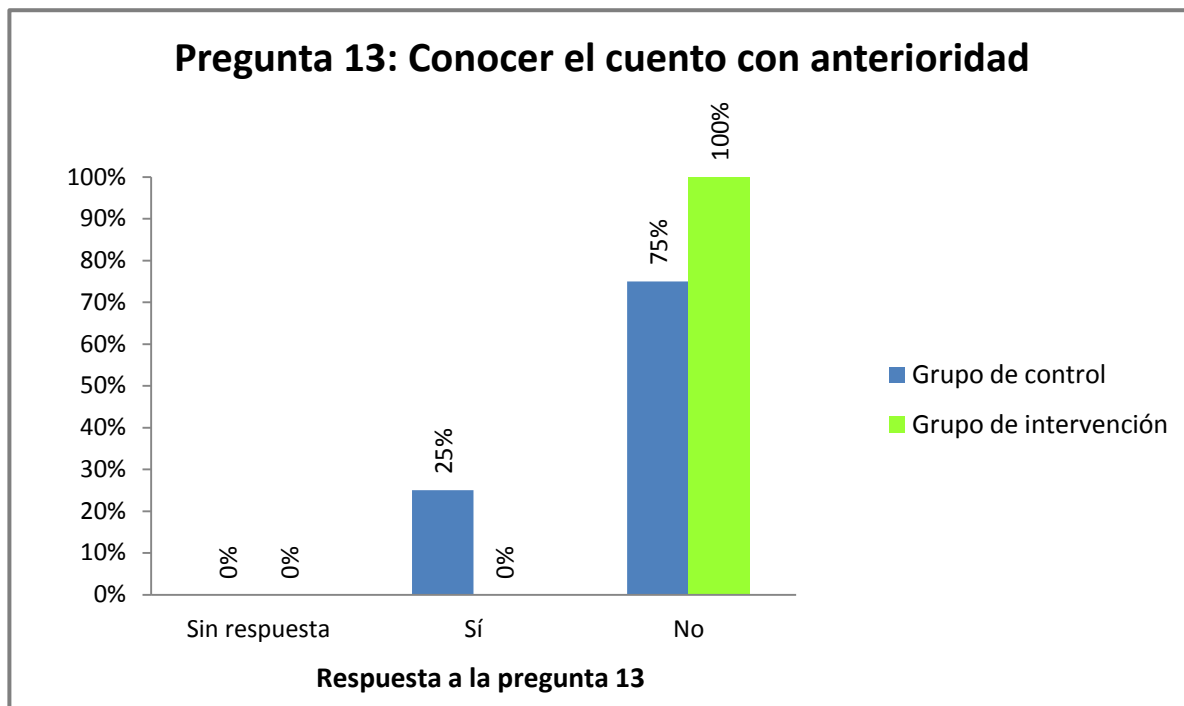


La pregunta 12 hacía referencia al ambiente en que se desarrolla la historia, en este caso, un mercado. Así, los niños/as debían tanto traducir al español la palabra “market” (mercado) como contar qué cosas se podían ver y/o comprar en un mercado.

Ningún niño/a respondió de forma incorrecta ni optó por no responder, sino que la totalidad de los niños/as de ambos grupos dio una respuesta correcta. Destacamos las respuestas de dos niños/as del grupo de control y del de intervención respectivamente:

- David: “Cheese, chicken, fish...”
- Oihane A.: “Orange, leche, pan...”

De esta forma, podemos decir que los resultados obtenidos en esta pregunta fueron idénticos en los dos grupos, de lo que se deduce que la metodología utilizada en este colegio conlleva un aprendizaje muy significativo. Así, al trabajar mediante proyectos de gran interés para los niños/as, se trabaja la comprensión frente a la simple memorización.

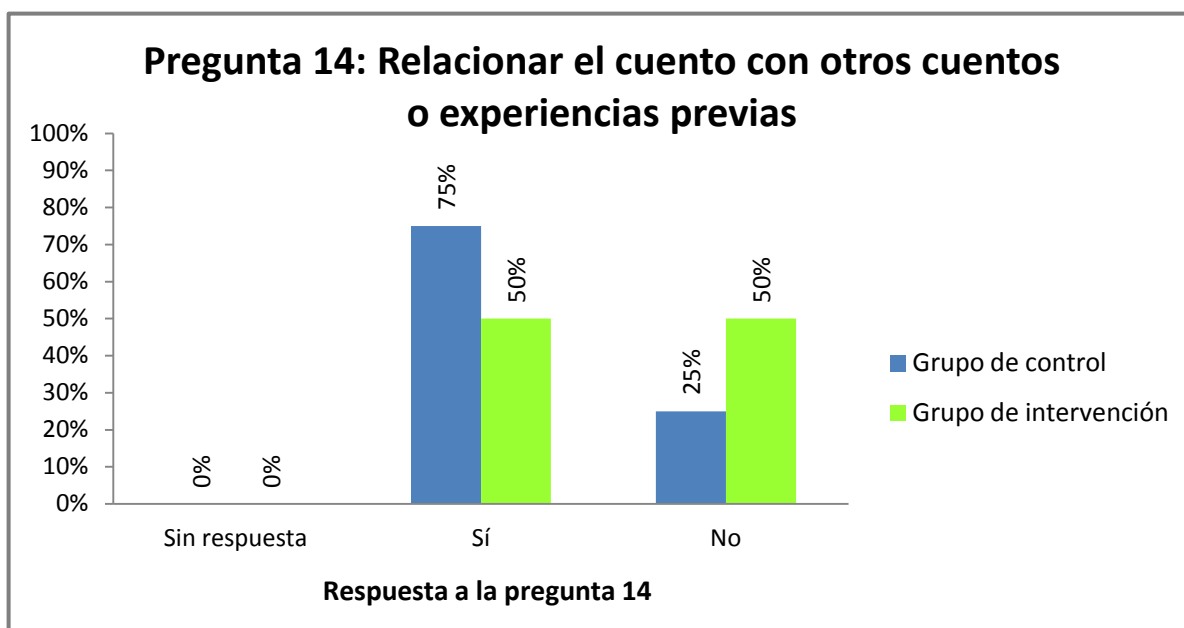


En lo referente al conocimiento del cuento con anterioridad a la propuesta didáctica, podemos decir que los resultados fueron muy semejantes en ambos grupos.

La mayoría de los niños/as del grupo de control, el 75 %, dijeron que no conocían el cuento, mientras que sólo una niña confesó conocerlo. En concreto, ésta fue la respuesta que la niña dio:

- Anna: *Sí la conocía.* (¿La habías escuchado alguna vez antes o era la primera vez?) *Yo tengo este cuento.* (¿Tienes este cuento?) *Sí.* (¿En tu casa?) *Sí.*

En esta pregunta, podemos destacar como hemos comentado anteriormente, la influencia del factor personal de los niños/as, así como la importancia de trabajar con cuentos que estén en el imaginario colectivo de los niños/as.



La última pregunta del cuestionario se refería a la relación del cuento con otros cuentos o experiencias previas. En esta pregunta, ningún niño/a optó por no contestar. Del grupo de control, la mayoría de los niños/as, el 75 %, estableció algún tipo de relación entre el cuento escuchado y sus experiencias previas, mientras que sólo un niño dijo que no lo relacionaba con nada. Destacamos una de las relaciones que esos niños/as establecieron:

- Daniel S.: *“Me recuerda a la granja de Esquíroz, que había un cerdo.”*

En el grupo de intervención, a su vez, el 50 % de los niños/as dijo que no relacionaban el cuento con nada, mientras que el 50 % restante estableció algún tipo de relación como la siguiente:

- Paula: *“Me recuerda un poquito a la de “Caperucita Roja” porque también sale otra abuelita. (¿Y a otra historia?) No.”*

Por tanto, podemos concluir que quienes más relaciones establecieron, para sorpresa nuestra, fueron los niños del grupo de control. Por ello creemos que el trabajar con una versión del cuento frente a una traducción literal, implica una gran eficacia ya que ésta ayuda en los macroprocesos, además de obligar a los niños/as a concentrarse en los motivos característicos y culturales del cuento.

Finalmente, señalamos que la identificación del niño/a con el/la protagonista del cuento juega un papel muy importante.

4.2. Implicaciones didácticas

Una vez analizados los resultados de la propuesta didáctica, podemos decir que ésta ha demostrado de manera general que los niños/as lograron un buen nivel de comprensión. Unos resultados que, siendo sinceros, antes de iniciar la práctica no esperábamos encontrar.

En este sentido, consideramos que la propuesta planteada puede ser un trabajo muy interesante a la par que útil para realizar de nuevo en un aula de infantil por varias razones.

En primer lugar, al tratarse de una secuencia de trabajo que combina la lengua materna (castellano) y la lengua extranjera (inglés) de nuestros alumnos/as, resulta lógico pensar que ésta es apropiada, sobre todo, para los colegios en los que se trabaje siguiendo el modelo TIL (*Tratamiento Integrado de las Lenguas*).

El análisis de los niveles de comprensión, así como de la interdependencia lingüística, podría haberse realizado de otra forma, llevando a cabo otro tipo de propuesta quizás más aburrida para los niños/as. Sin embargo, decidimos utilizar los cuentos tradicionales y el folklore como elemento de interés y apego para los niños/as.

Igualmente, podríamos haber utilizado una traducción literal para la lengua extranjera. De hecho, a simple vista y sin haberlo podido comprobar en la práctica, podríamos pensar que ésta funcionaría mejor que la versión inglesa debido a que en ella se mantienen intactos los motivos (personajes, objetos...) del cuento.

No obstante, sabemos que las distintas versiones de un cuento ofrecen algo muy interesante: un bagaje cultural. Y es que los cuentos tradicionales y el folclore suponen en definitiva una expresión de las costumbres y creencias de las diversas culturas del mundo. Por ello, consideramos que la elección final de la versión frente a la traducción literal resulta un recurso realmente beneficioso para trabajar las diferencias socioculturales, así como el aprendizaje de idiomas desde la interculturalidad.

Además, consideramos que la forma de presentar los cuentos influye poderosamente en la atención e interés de los niños/as. Así, escogiendo el formato Kamishibai, un formato muy visual al que todavía no están demasiado acostumbrados, el interés

prácticamente constante de los niños/as facilitó en buena medida la comprensión de los relatos.

Por otro lado, no podemos olvidar algunos aspectos que nos hicieron pensar que, en caso de realizar de nuevo la propuesta didáctica, se podrían mejorar. Nos referimos por ejemplo, al tipo de cuento. En nuestro caso se trataba de un cuento encadenado y, pese a que los niños/as de infantil están muy acostumbrados a escuchar cuentos, este tipo de cuento con una estructura quizás un tanto compleja, no suele estar entre su repertorio de cuentos habitual.

Esto no significa que, para futuras propuestas, debiésemos escoger otro tipo de cuento con una estructura más sencilla, sino que deberíamos incluir más de un cuento con esa misma estructura. De esta forma, el análisis de la comprensión no se limitaría a un único cuento.

Asimismo, el problema que algunos cuentos tradicionales presentan es su extensión, que, en algunos casos, resulta excesiva dependiendo de la edad de los alumnos/as. En nuestro caso, nos vimos obligados a reducir el número de personajes en la versión inglesa puesto que consideramos que sobrecargaba el relato.

De esta forma, a la hora de escoger los cuentos, tanto en castellano como en la versión en lenguas extranjeras, deberíamos prestar atención a esos detalles que quizás exijan una adaptación.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Una vez finalizado nuestro estudio y analizados los datos obtenidos, podemos concluir que se cumple la hipótesis inicialmente planteada.

Así como señalaban los autores en los que hemos basado nuestra investigación, los niños/as que tuvieron acceso al cuento tanto en castellano como en inglés mostraron una mayor comprensión que aquellos que sólo tuvieron acceso al cuento en la lengua extranjera.

Por tanto, parece que los factores personales son, a estas edades, muy importantes. Como hemos comentado a lo largo del trabajo, el tener una maestra de referencia que se dirija a los niños/as siempre en inglés, ejerce una poderosa influencia positiva en la comprensión y expresión de los niños/as en esta lengua.

Así, creemos conveniente señalar de forma más precisa en qué aspectos concretos han destacado los niños/as que escucharon el cuento en los dos idiomas. Estos aspectos son: la comprensión global del cuento, la ordenación de las viñetas del mismo, la elaboración de interpretaciones e inferencias y la identificación de tiempos verbales. Como observamos, las diferencias más evidentes se dan en los elementos implícitos del texto.

Respecto a la comprensión global del cuento y a la ordenación de viñetas, podemos decir que los resultados positivos del grupo de castellano demuestran que estos captaron mejor la estructura y los guiones (o scripts) del cuento. La estructura encadenada del cuento, en la cual cada elemento es indispensable para la continuidad de la acción, quedó mejor interiorizada por los niños/as que escucharon el mismo tipo de cuento en dos idiomas diferentes.

La elaboración de interpretaciones e inferencias, así como la reflexión acerca de elementos cuya comprensión puede resultar difícil, resultó igualmente más notable en los niños/as del grupo de castellano.

En lo que a la forma del texto se refiere, hemos de decir que el grupo de intervención destacó sobre el grupo de control a la hora de identificar el tiempo verbal de un fragmento del cuento. Esto creemos que podría deberse a que estos niños/as habían realizado previamente una actividad específica sobre los tiempos verbales en los

cuentos. De esta forma, el haber reflexionado y comprendido previamente que el pasado se utiliza generalmente en la narración de los hechos y el presente en los diálogos ayudó significativamente a comprender este aspecto en el cuento en inglés.

No obstante, quisiéramos señalar que uno de los aspectos en los que el grupo de la clase de inglés destacó frente al grupo de castellano fue el referente al vocabulario y expresiones lingüísticas. Esto podría deberse a que estos niños/as tienen una profesora de inglés como referencia y no una de castellano, por lo que están más acostumbrados que los otros niños/as a prestar atención a palabras y expresiones nuevas en inglés. Esto evidentemente conlleva a una reflexión acerca del modelo educativo actual y a la necesidad del cambio en el profesorado respecto a la enseñanza de segundas lenguas.

Una de las dudas iniciales que nos surgieron a la hora de seleccionar el cuento de nuestra propuesta didáctica fue el cómo afectaría a la comprensión el hecho de que las dos versiones de un mismo tipo de cuento no compartieran exactamente los mismos motivos. Pensamos que, al aparecer personajes y elementos diferentes, los niños/as tendrían ciertas dificultades para comprender el cuento en la versión inglesa.

Sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que, a pesar de esas diferencias entre ambos cuentos, estas no resultan un impedimento para que los niños/as comprendan dichos cuentos.

Al mismo tiempo, otra cuestión que surgió fue en relación a si los niños/as serían capaces de establecer relaciones entre el cuento escuchado y sus experiencias previas. Pensamos ingenuamente que los niños del grupo intervenido, al haber escuchado y comprendido previamente el mismo tipo de cuento en su lengua materna, serían capaces de relacionarlo con el cuento en la versión inglesa.

Sorprendentemente los niños/as del grupo de control, los cuales sólo escucharon el cuento en inglés, fueron quienes más relaciones establecieron. No obstante, sí que es cierto que los niños/as del grupo de castellano relacionaron el cuento en inglés con algún otro cuento, que en ningún caso fue el utilizado en castellano. Así, pese a que los niños/as del grupo de castellano no establecieron relaciones directas entre los dos cuentos, sí que comprendieron que ambos contenían una estructura encadenada. Este

resultado es un dato importante para comprender el tipo de transferencias que se producen de una lengua a otra en la comprensión de los cuentos.

Por tanto, y basándonos en esa leve superioridad en la comprensión del grupo intervenido frente al grupo de control, podemos deducir que la presentación del cuento en castellano no es estrictamente necesaria para la comprensión del cuento en inglés. No obstante, debemos añadir que sí supone un buen recurso como ayuda y guía para la comprensión en la lengua extranjera.

Asimismo, otro aspecto interesante para reflexionar es el papel de la utilización de una versión inglesa del mismo tipo de cuento frente a la utilización de una traducción literal. Aparentemente, pensamos que la traducción literal facilitaría enormemente la comprensión del cuento en inglés, puesto que los diferentes elementos que dan forma al cuento no variarían.

Sin embargo, uno de los aspectos que comprendimos al utilizar otra versión del cuento y no una traducción es que las versiones permiten entrar en contacto con diversos aspectos relacionados con las culturas.

Así, basándonos en lo observado a lo largo de nuestra propuesta didáctica, no podemos negar que la utilización de los tipos internacionales constituya un buen recurso para trabajar tanto la interdependencia lingüística como la competencia intercultural. Al mismo tiempo, resulta necesario destacar la importancia de trabajar, por lo menos, con cuentos conocidos por los niños/as en su imaginario colectivo.

Por último, quisiéramos hacer una pequeña reflexión más personal acerca de nuestro papel en el trabajo y lo que éste ha supuesto para nosotros.

En la elaboración del *Trabajo Fin de Grado* es evidente que hemos tenido que poner en juego todos nuestros conocimientos y capacidades, de forma que demostráramos lo aprendido a lo largo de los cuatro años en el grado de Magisterio Infantil.

En primer lugar, podemos decir que, pese a tratarse de un trabajo empírico, el cual algunas personas consideran que no debería incluir demasiada teoría, son muchas las diversas fuentes que hemos consultado para elaborar este trabajo.

En ocasiones, la falta de tiempo, que consideramos la principal dificultad en esta asignatura, nos hizo aprender a consultar fuentes de una manera más global y

genérica, prestando atención básicamente a aquellos aspectos relevantes para el trabajo y no profundizando, como nos habría gustado, en los estudios consultados.

Esta situación en la que el tiempo apremia, al mismo tiempo, nos hizo reflexionar acerca de las condiciones en que se llevó a cabo el estudio planteado en este trabajo. A pesar de nuestra satisfacción con el resultado final del trabajo, y considerando la propuesta didáctica un buen recurso para utilizar posteriormente en nuestra labor docente, no podemos dejar de lado aquellos aspectos que mejorarían nuestro trabajo.

Algo que observamos es que con una muestra tan pequeña no podemos establecer unas conclusiones realmente efectivas. Por tanto, hemos comprendido que, en estudios de este tipo, sería más efectivo realizar la propuesta didáctica con todos los niños/as utilizando más de un cuento para ampliar el estudio y comprobar mejor los resultados.

En ese sentido, destacamos la dificultad que supuso evaluar la comprensión de un texto en una lengua extranjera en niños/as tan pequeños, ya que a veces cuesta distinguir si los niños/as realmente no entienden lo que escuchan en una segunda lengua o si, entendiéndolo, no son capaces de expresarlo apropiadamente.

Por último, otro aspecto que quisiéramos destacar de la elaboración de este trabajo es que nos ha procurado una mentalidad abierta a la diversidad lingüística y cultural tan importante en estos días.

Sabemos que la sociedad actual presenta un panorama lingüístico realmente diverso. Por tanto, aferrarnos a la idea de enseñar únicamente la lengua regional con su respectiva cultura no nos lleva a ninguna parte. Por el contrario, habiendo entendido que todas las lenguas se relacionan entre sí y que deberíamos aprender estas ligadas a sus culturas, consideramos que este trabajo nos servirá en gran medida para nuestra futura profesión docente.

REFERENCIAS

- AARNE, A. (1913). Leitfaden der vergleichenden Märchenforschung. FF Communications, 13. Helsinki: Hamina.
- AARNE, A. y THOMPSON, S. (1995). Los tipos del cuento folklórico: Una clasificación. FF Communications, 258, traducción de PEÑALOSA, F., Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- AA.VV. (2003). Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide.
- AA.VV. (2012). Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas. Barcelona: Graó.
- AÍNA, P. (2012). Teorías sobre el cuento folclórico. Historia e interpretación. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- ALMODÓVAR, A. R. (1941). El gallo Kirico. Sevilla: Algaida Editores.
- ALMODÓVAR, A. R. (2003). Guía de lectura de los cuentos de la media luna (una colección de múltiples lecturas). Sevilla: Algaida Editores.
- APRAIZ, M. V., PÉREZ, M.; RUIZ, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.
- ASIÁIN, A. (2000). "Literatura oral: formas narrativas orales, tradicionales y folclóricas" en Sukil. Cuadernos de Cultura Tradicional nº 3. (pp. 211-244). Ortzadar Euskal Folklore Taldea.
- BAUMAN, R.; SHERZER, J. (1989). Explorations in the ethnography of speaking. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIGAS, M.; CORREIG, M. (eds.) (2000). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid: Síntesis.
- BREEN, M. (1987). Learner contributions to task design. En CANDLIN, N. C., y MURPHY, D. (eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- BREMOND, C.; VV.AA. (1982) Análisis estructural del relato. Barcelona: Editorial Buenos Aires.

- BRUNER, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D.; SANZ, G.; LUNA, M. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- CEIP. SAN JOSÉ DE CALASANZ (2011). Kirico the rooster. Retos Prioridades y actuaciones. Programación General Anual 2011-2012. Fraga, Aragón. [Disponible en (22/04/2013):
<http://www.cpicfrag.educa.aragon.es/comenius/octubre11/infantil/KIRIKO.pdf>]
- CLARKE, M., y SILBERSTEIN, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 27 (1), 48-65.
- COLL, C. (1987). Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. Barcelona: Laia.
- COLOMER, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Síntesis.
- COLOMINA, M. (2004). Crecer entre líneas. Materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria. Madrid: CISSPRAXIS
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD/Instituto Cervantes/Editorial Anaya.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986). Bilingualism in Education. New York: Longman.
- CUMMINS, J. (2001) An Introductory reader to the writings of Jim Cummins. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En: Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113–132). Barcelona: ICE-HORSORI/Universidad de Barcelona.
- CURIEL, M. (2006). Cuentos extremeños. Extremadura: Editora Regional de Extremadura.

DÍEZ DE ULZURRUN, A. (1999) El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 1. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos. Barcelona: Graó.

ESCAMILLA, A. (2009). Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años). Barcelona: Graó.

FLEMING, M. (2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press.

GOBIERNO DE NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2007). Currículo. Educación Infantil 2º ciclo. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. [Disponible en (21/05/2013):

<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/currinfantil.pdf>]

GONZÁLEZ, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. Madrid: Síntesis.

IBAÑEZ, C. (2009). El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula. Madrid: La Muralla.

IZA, L. (2005). Las evaluaciones internacionales y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos. Pamplona: LINE GRAFIC.

JACOBS, J. (1890). English Fairy Tales. London: David Nutt.

MENDOZA, A. (1994) "Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera", en SÁNCHEZ, J. e SANTOS, I., (eds.). *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid, pp. 313-324.

MENDOZA, A. (1998). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: SEDLL.

MENDOZA, A. (2000). La formación lectora en la etapa escolar. En R.F. LLORENS GARCÍA, (ed.). *Literatura infantil en la escuela*. Alicante. [Disponible en (24/05/2013): <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-escuela--0/html/p00000001.htm#3>]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989a). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: MEC.

MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (1990): El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar. Madrid: CEPE.

MUÑOZ, A. (2009). El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas. Sevilla: MAD.

NOGUEROL, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 10-19.

NUNAN, D. (1998). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Madrid: Cambridge University Press.

OECD (2003). The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. París: OECD.

PIAGET, J. (1967). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral.

RAMOS, R. A. (1988) El cuento folklórico: una aproximación a su estudio. Madrid: Editorial Pliegos.

RICHARDS, J., y RODGERS, T. (1986). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J., PLATT, J. y WEBER, H. (1986). Longman Dictionary of Applied Linguistics. Londres: Longman.

RICO, M. (coord.) (2008): Cómo mejorar el lenguaje en el niño. Vol. II, Málaga: Aljibe.

ROST, M. (1990). Listening in Language teaching. London: Longman.

RUIZ, U. (coord.) (2000). Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis.

SÁNCHEZ, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. Madrid: SGEL-Educación.

SHAFFER, D.; KIPP, K. (2007). Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. México: Thomson.

SOLÉ, I. (2004). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

THOMPSON, S. (1961). The types of the Folktale: a Classification and Bibliography. FF Communications, 184. Helsinki: Academia Scientarum Fennica.

VALLS, E. (1990). Ensenya i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Historia. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

VILA, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.

ZAYAS, F. (2012). La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas. Diez ideas clave. Barcelona: Graó.

ZUZMYN, J. (1992). Cognitive mapping principles in comprehension strategies. Ann Arbor (Mich.): UMI Dissertation Services.

ANEXOS

ANEXO I. TIPO INTERNACIONAL 2030 Y SUS VARIANTES EN LAS CLASIFICACIONES AA-TH Y AA-TH-UTH

TIPO 2030 EN LA CLASIFICACIÓN AA-TH

2030 *The Old Woman and her Pig*. Her pig will not jump over the stile so that she can go home. She appeals in vain for help until the cow gives her milk. The final formula is: cow give milk for the cat, cat kill rat, rat gnaw rope, rope hang butcher, butcher kill ox, ox drink water, water quench fire, fire burn stick, stick beat dog, dog bite pig, pig jump over stile. [Z41].

Goebel Hdwb. d. Märchens I 256ff. s.v. »Birnli»; *BP II 104, 108; *Taylor's analysis; Köhler-Bolte I 136; Coffin 8; Feilberg *Ordbog* IV 12 s.v. »and». — Lithuanian 10; Swedish 22 (Uppsala 1, Stockholm 4, Göteborg 1, Lund 3, Liungman 5, misc. 8); Scottish 8; Irish 95, Beal IV 298ff., X 298f., Jackson FL XLVII 292; English 2; Spanish 1 (A), 2 (B), 2 (C); Catalan: Amades Nos. 254, 589; Italian 6 (Tuscan 4, Sicilian 2); Hungarian: Berze Nagy (286*) 17; Slovenian 1; Turkish: Eberhard-Boratav No. 31 3; India: *Emeneau JAFL LVI 272, *Thompson-Balys (Z41) 3; Indonesian: DeVries No. 21. — Franco-American (Missouri): Carrière; English-American: Baughman 6; Spanish-American: Hansen (Dominican Republic) 1, (Puerto Rico) 1, (Argentina, 2030F) 1; West Indies (Negro) 7. — African (Benga): Nassau 200 No. 30, (Hottentot): Bleek 33 No. 17, (Gold Coast): Barker and Sinclair 177 No. 35, (Ila, Rhodesia): Smith and Dale II 392 No. 17, (Thonga): Junod 223; Jamaica: Beckwith MAFLS XVII 286 No. 138.

2030A *Ant Plants Chickpeas*; becomes impatient because they do not begin to sprout the next day; and asks gardener to remove tree under which she planted them. He refuses. She makes vain appeals until finally butcher threatens to kill ox, ox to drink water, water to put out candle, candle to burn stick, stick to beat cat, cat to eat mouse, queen, king, justice, gardener's wife who persuades her husband to remove the tree.

Spanish 1. — Spanish-American: Hansen (Cuba) 1.

2030B *Crow must Wash his Bill in Order to Eat with Other Birds*. Asks water; water must first have horn from stag, who must first have milk from cow, etc. [Z41.2].

*Wesselski Hessische Blätter XXXII 33. — Spanish: Espinosa *Cuentos* III 450—458; India 7. — Spanish-American: Hansen (Chile) 1.

2030C *Mouse Eats Old Couple's Cheese*. Cat kills mouse for eating cheese. Dog kills cat for eating mouse. [Z41.1].

*Wesselski Hessische Blätter XXXII 25. — Spanish (2030*C) 2.

2030D *The Pear will not Fall*.

**Goebel Hdwb. d. Märchens I 256ff. s.v. »Birnli»; *BP II 100f.

2030E *Der Bauer schickt den Jockel aus*.

*BP II 102f.

2030F *Jukel Fetches Wine*. (A special Bohemian form.)

*BP II 103.

2030G *A Goat is Driven away from Nuts or Cabbage*.

*BP II 104f.

2030H *La Chanson de Bricon (a cock)*.

*RTP XIV 47, XV 220.

2030J *A Disobedient Boy*.

Swedish: Norlind *Svenska Allmogens Liv* 613.

2030A* *Conflict between Fowl and Thistle*. Wind obeys and breaks the chain. [Z41.3].

India: Thompson-Balys (Z41.3) 2.

2030B* *Pulling the Needle out of the Seamstress's Hand*. Final formula: That was just what the cat was waiting for — it sprang to devour the mouse, the mouse to tear the spider's web, the spider to entangle the dog, the dog to eat the goat, the goat to gnaw the rushes, the rushes to grow in the stream, the stream to quench the fire, the fire to burn the stone, the stone to beat the axe. The axe soon pulled out the needle that was stuck in the seamstress's hand. [Z41.8].

Lithuanian (2005*) 1.

2030C* *The Lazy Servant and the Grain*. »Lentils, lentils, get into my sack!« Final formula: the hungry hawk attacks the hens, the hens the worms, the worms the stick, the stick the ox, the ox runs to the water, the water attacks the fire, the fire the hunters, the hunters the wolf, the wolf the goat, the goat the willow, the willow the cat, the cat the mice, the mice the lentils, the lentils go whoosh whoosh into the sack. [Z41.9].

Lithuanian (2011*) 1.

2030D* *Lady Owns a Goat which Eats her Tree*. She asks for help. Final formula: Lady, give me wood; wood is not mine, it belongs to woodcutter. Woodcutter broke my axe; axe is not mine, it belongs to the oven. The oven burned my fish; it is not mine, it belongs to the river. The river carried away my horn; the horn is not mine, it belongs to the goat. The goat ate the tree; the tree is not mine, it belongs to the man.

Spanish-American: Hansen (2030**E) (Puerto Rico) 1.

2030E* *Fox and Cat Engage in Jumping Contest*, winner to cut off loser's tail. Cat wins and fox wants tail returned. Cat will return it for milk. Fox asks cow for milk. Cow does not wish to give milk unless it is given grass; meadow, water; river, kettle; kettlemaker, meat. Butcher gives meat to fox but fox says he will not repay him. Butcher turns dogs loose and fox is killed.

Spanish-American: Hansen (2030**F) (Argentina) 1.

TIPO 2030 EN LA CLASIFICACIÓN AA-TH-UTH

Chains Involving Other Events 2029–2075

2030 *The Old Woman and Her Pig*. (Including the previous Types 2030A–H, 2030J, 2030A*–E*, 2034B, 2034E.) This miscellaneous type consists of various chain tales in which a person (animal) wants an animal (person, object) to do something (go home, pick pears, grow, get some beer, eat, reap grain). The animal refuses.

The person threatens him by asking someone else (person, animal, object, or element: e.g. dog, stick, fire, water, butcher) for help. The request is not granted (the help is postponed until some demand can be met). Finally someone (hangman, angel of death, animal) obliges, and all the others in succession do what the person had wanted them to [Z41, Z41.3, Z41.4, Z41.4.1, Z41.4.2, Z41.7, Z41.7.1, Z41.8, Z41.9].

In a few variants, a mouse eats cheese (wheat, wick of an eternal flame). A cat condemns the mouse and eats it as punishment; a dog eats the cat for eating the mouse. Each animal, object, or element is

blamed for having damaged the one before it, and is then punished [Z41.1]. (Previously Type 2030C.)

Combinations: 2015.

Remarks: Documented in 1768 by J. S. Ulrich, *Sammlung jüdischer Geschichten* (p. 131). Also a game for children (Johann Fischart, *Spieleverzeichnis*, 1575).

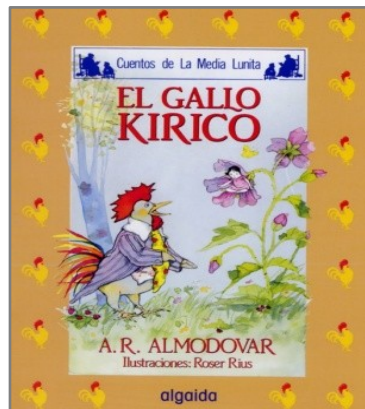
Literature/Variants: Chauvin 1892ff. II, 116 No. 93; Erk/Böhme 1893f. III, Nos. 1743–1745, 2133; Köhler/Bolte 1898ff. III, 355–365; BP II, 100–108; Goebel 1932, 235ff.; HDM 1 (1930–33) 256–260 (F. M. Goebel), 2 (1934–40) 180–182; Armistead/Silverman 1978; EM 5 (1987) 137–141 (H.-J. Uther); Dekker et al. 1997, 272–275; Schmidt 1999; Petitat/Pahud 2003, 25f.

Latvian: Arājs/Medne 1977, No. 2030D; Lithuanian: Kerbelytė 1999ff. II, No. 2030B*, 2030C*; Lappish: Bartens 2003, No. 73; Swedish: Liungman 1961; Scottish: Baughman 1966; Irish: Ó Súilleabháin/Christiansen 1963; English: Baughman 1966; French: RTP 14 (1899) 47, 15 (1900) 220; Spanish: González Sanz 1996, No. 2030B; Catalan: Oriol/Pujol 2003; Portuguese: Oliveira 1900f. I, No. 163, Cardigos (forthcoming), No. 2030A*; Dutch: Sinninghe 1943, Nos. 2015, 2015 (Var.), Kooi 2003, No. 109; Frisian: Kooi 1984a, Nos. 2030, 2030J, Kooi/Schuster 1993, No. 217; Flemish: Meyer 1968, Nos. 2030, 2030C, Lox 1999a, No. 78; German: Grimm KHM/Rölleke 1986 I, No. 72, Kooi/Schuster 1994, No. 265; Italian: Cirese/Serafini 1975, Barozzi 1976, 513, 522f.; Sardinian: Cirese/Serafini 1975; Hungarian: MNK IX, No. 2030E, cf. Nos. 2034B*, 2034C*; Slovene: Milčinski 1911, 130ff., Matičetov 1973, 206f.; Bulgarian: BFP, Nos. 2030C, *2030*, cf. Nos. *2034D*, *2034D**; Rumanian: Schullerus 1928, No. 1962, Bîrlea 1966 I, 155f.; Albanian: Lambertz 1922, No. 59; Greek: Loukatos 1957, 214ff., 216ff., Megas 1968a, No. 29; Polish: Krzyżanowski 1962f. II, Nos. 2030, 2030D, 2035; Turkish: Eberhard/Boratav 1953, No. 31; Jewish: Jason 1965, 1975; Siberian: Soboleva 1984; Tadjik: STF, No. 144, cf. No. 296; Syrian, Palestinian: El-Shamy 2004; Lebanese: El-Shamy 2004, No. 2030C; Iraqi: Nowak 1969, No. 495, El-Shamy 2004, Nos. 2030, 2030C; Kuwaiti, Qatar: El-Shamy 2004; Yemenite: El-Shamy 2004, Nos. 2030, 2030C, 2034B; Iranian: Marzolph 1984; Pakistani: Thompson/Roberts 1960, No. 2030B; Indian: Thompson/Roberts 1960, Nos. 2030B, 2034E, Jason 1989, Nos. 2030, 2030A*; Sri Lankan: Thompson/Roberts 1960, No. 2034E; Chinese: Ting 1978, Nos. 2030B, 2030B; Indonesian: Vries 1925f. II, No. 21; English-Canadian: Halpert/Widdowson 1996 II, Nos. 137–139; US-American: Baughman 1966; French-American: Carrière 1937, No. 73; Spanish-American: TFSP 6 (1927) 55; Mexican: Robe 1973; Cuban: Hansen 1957, Nos. 2030A, 2030**G; Dominican: Hansen 1957; Puerto Rican: Hansen 1957, Nos. 2030, 2030**E; Mayan: Peñalosa 1992; Chilean: Hansen 1957, No. 2030*B; Argentine: Hansen 1957, No. 2030**F; West Indies: Flowers 1953; Egyptian, Algerian: El-Shamy 2004; West African: Nassau 1914, 200, Barker/Sinclair 1917, 117; East African: Bateman 1901, 67 No. 5; Zimbabwe: Smith/Dale 1920, 392; South African: Grobbelaar 1981, Schmidt 1989 II, No. 1290, Klipple 1992.

2030A–2030J See Type 2030.

2030A*–2030E* See Type 2030.

**ANEXO II. CUENTO “EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL TÍO PERICO” DE A.
ALMODÓVAR**



En un gallinero muy postinero se iban a celebrar unas bodas de alto plumero. Las bodas del gallo Perico, que había invitado a su sobrino, el gallo Kirico. Y el gallo Kirico, que vivía muy lejos, se levantó más temprano que nunca para ir a las bodas de su tío Perico. Muy aseado y muy bien vestido, allá que va tan pimpante el gallo Kirico.

De pronto, ¿sabéis con qué se topó? Pues con una caca de vaca. Llenita, llenita de granos de trigo. ¡Umm, con el hambre que llevaba el gallo Kirico! Entonces dijo:

- *¿Pico o no pico? Si pico me ensucio el pico, y no podré ir a las bodas del tío perico. Pero si no pico, me muero de hambre y para otro el trigo.*- total, que no pudo resistir la tentación, y picó. -¡Vaya si picó! Como que todo el pico se manchó.

- *¿Y ahora qué hago? ¿Cómo voy a presentarme así en las bodas del tío Perico?*

Camina que te camina, muy preocupado, el gallo Kirico llegó hasta un prado. Allí vio, ¿sabéis lo que vio? una malva, y el gallo le dijo:

- *Malvita, malva, límpiame el pico, que voy a las bodas del tío Perico.*
- *No quiero –dijo la malva– No haberte ensuciado.*

Y el gallo Kirico siguió su camino. Anda que te anda, muy enojado, se encontró una oveja en otro prado.

- *Ovejita, bonita, cómete a la malva, que no quiso limpiarme el pico para ir a las bodas del tío Perico.*
- *No quiero -dijo la oveja- No haberte ensuciado.*

Y el gallo Kirico no tuvo más remedio que seguir su camino. Anduvo y anduvo, muy enfadado, hasta encontrarse a un lobo que estaba muy flaco.

- *Lobito, lobo, cómete a la oveja, que no quiso comerse la malva, que no quiso limpiarme el pico para ir a las bodas del tío Perico.*

- *No quiero –dijo el lobo- No haberte ensuciado.*

¿Qué diréis que hizo el gallo Kirico? Seguir su camino muy malhumorado, y se encontró un palo.

- *Palito palo, pégale al lobo, que no quiso comerse a la oveja, que no quiso comerse a la malva, ¿qué no quiso?... No quiso limpiarme el pico para ir a las bodas del tío Perico.*
- *No quiero -dijo el palo- No haberte ensuciado.*

¡Qué palo más malo! El gallo Kirico, muy enfurruñado, sigue su camino. Y apenas había empezado a andar se encontró... ¡Una candela!

- *Candela, candelita, quema al palo, que no quiso pegarle al lobo, que no quiso comerse a la oveja, que no quiso comerse a la malva, ¿qué no quiso?... No quiso limpiarme el pico para ir a las bodas del tío Perico.*
- *No quiero -dijo la candela- No haberte ensuciado.*

Pues sí que está bueno. El gallo Kirico, camina y camina. Muy aprisa va, si no las bodas tarde llegará. Entonces se encontró un río.

- *Río, río, apaga la candela, que no quiso quemar el palo, que no quiso pegarle al lobo, que no quiso comerse a la oveja, que no quiso comerse a la malva... ¿qué no quiso? No quiso limpiarme el pico para ir a las bodas del tío Perico.*
- *No quiero -dijo el río- No haberte ensuciado.*

¡Qué mala gente! El gallo Kirico ya casi volaba, aunque iba muy triste. ¿Y sabéis qué se encuentra? ¡Un burro!

- *Burrito, burro, bébete el agua del río, que no quiso apagar la candela, que no quiso quemar el palo, que no quiso pegarle al lobo, que no quiso comerse a la oveja, que no quiso comerse a la malva, que no quiso limpiarme el pico para ir a las bodas... ¿por dónde iba el gallo Kirico? Por el burro. ¡Pues álzale el rabo y bésale el culo!*

¿Y el gallo Kirico? Con el burro se puso pesado y éste una coz le ha pegado. ¿Y qué más? Que al río ha caído y se ha puesto empapado. ¿Y qué más? Que en las bodas no entran gallos tan mojados, y el gallo Kirico, con su pico limpio, fuera se ha quedado. Y colorín colorado, este andariego cuento se ha acabado.

FIN

**ANEXO III. CUENTO “KIRICO THE ROOSTER” DEL CEIP. SAN JOSÉ DE CALASANZ
(FRAGA, ARAGÓN)**



Once upon a time, a big and beautiful cock (Perico) was going to get married, so he was going to celebrate a party. He invited lots and lots of other cocks and hens. And of course Perico also invited his nephew, Kirico.

As Kirico was living far away from Perico's house, he woke up very early in the morning and with his best clothes, he started walking to the wedding. However he found a cow's pooh full of seed, and he was thinking whether to eat the seed or not:

- Oh, I am so hungry, but if I eat the seeds, my beak will get dirty and I will not be able to enter into my uncle Perico's wedding. On the other hand, if I do not eat the seeds, another one will do it and I will be hungry all the way to the wedding.

After a while, he decided to eat the seeds and... his beak got dirty! He carried on walking and he found a... flower, and he asked to the flower:

- Flower, flower, clean my beak, so I can go to my uncle Perico's wedding.
But the flower answered: *- Ah, no no, no, I don't want to. You should not have got dirty!!!*

Kirico carried on walking and he found... a sheep, and he told the sheep:

- Sheep, sheep, go and eat the flower, who did not want to clean my beak to got to my uncle Perico's wedding.

But the sheep answered: *- Ah, no, no, no, I do not want to. You should not have got dirty!!!*

Very disappointed, our friend was walking again and after some meter he found... a wolf, and he told the wolf:

- *Wolf, wolf, go and eat the sheep, who did not want to eat the flower, who did not want to clean my beak to go to my uncle Perico's wedding.*

But the wolf answered: - *Ah, no, no, no, I do not want to. You should not have got dirty!!!*

Kirico did not want to argue with the wolf, so he walked again and he found a stick, he told to the stick:

- *Stick, stick, go and hit the wolf, who did not want to eat the sheep, who did not want to eat the flower, who did not want to clean my beak to go to my uncle Perico's wedding.*

But the stick answered: - *Ah, no, no, no, I do not want to. You should not have got dirty!!!*

Very sad, the cock was walking when he found... a candle, he told the candle:

- *Candle, candle, go and burn the stick, who did not want to hit the wolf, who did not want to eat the sheep, who did not want to eat the flower, who did not want to clean my beak to go to my uncle Perico's wedding.*

But the candle answered: - *Ah, no, no, no, I do not want to. You should not have got dirty!!!*

He carried on with his way, and he found a river, and Kirico told the river:

- *River, river, go and put out the candle, who did not want to burn the stick, who did not want to hit the wolf, who did not want to eat the sheep, who did not want to eat the flower, who did not want to clean my beak to go to my uncle Perico's wedding.*

But the river answered: - *Ah, no, no, no, I do not want to. You should not have got dirty!!!*

Very close to the river, there was a donkey and Kirico told him:

- *Donkey, donkey, drink the river, who did not want to put out the candle, who did not want to burn the stick, who did not want to hit the wolf, who*

did not want to eat the sheep, who did not want to eat the flower, who did not want to clean my beak to go to my uncle Perico's wedding.

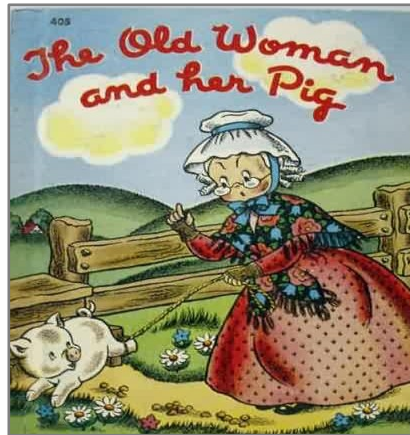
But the donkey answered: - *Ah, no, no, no, I do not want to. You should not have got dirty!!!*

But this time, Kirico did not stop. He kept asking, one time and another time, and another time and another. So, the donkey that was fed up with Kirico, kicked him into the river.

Now the beak was clean, but the clothes were wet, so after a long way, Kirico could not go into the party.

THE END

ANEXO IV. CUENTO “THE OLD WOMAN AND HER PIG” DE JOSEPH JACOBS



Once upon a time an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a silver sixpence. *“What”, said she, “shall I do with this little sixpence? I think I will go to market and buy a pig.”* As she was coming home, she came to a stile but the pig wouldn’t go over the stile.

She went a little further, and she met a dog. So she said to the dog: *“dog! bite pig; pig won’t go over the stile; and I shan’t get home tonight.”* But the dog wouldn’t.

She went a little further, and she met a stick. So she said: *“stick! stick! beat dog! dog won’t bite pig; pig won’t get over the stile; and I shan’t get home tonight.”* But the stick wouldn’t.

She went a little further, and she met a fire. So she said: *“fire! fire! burn stick; stick won’t beat dog; dog won’t bite pig; pig won’t get over the stile; and I shan’t get home tonight.”* But the fire wouldn’t.

She went a little further, and she met some water. So she said: *“water, water! quench fire; fire won’t burn stick; stick won’t beat dog; dog won’t bite pig; pig won’t get over the stile; and I shan’t get home tonight.”* But the water wouldn’t.

She went a little further, and she met an ox. So she said: *“ox! ox! drink water; water won’t quench fire; fire won’t burn stick; stick won’t beat dog; dog won’t bite pig; pig won’t get over the stile; and I shan’t get home tonight.”* But the ox wouldn’t.

She went a little further, and she met a butcher. So she said: *"butcher! butcher! kill ox; ox won't drink water; water won't quench fire; fire won't burn stick; stick won't beat dog; dog won't bite pig; pig won't get over the stile; and I shan't get home tonight."* But the butcher wouldn't.

She went a little further, and she met a rope. So she said: *"rope! rope! hang butcher; butcher won't kill ox; ox won't drink water; water won't quench fire; fire won't burn stick; stick won't beat dog; dog won't bite pig; pig won't get over the stile; and I shan't get home to-night."* But the rope wouldn't.

She went a little further, and she met a rat. So she said: *"rat! rat! gnaw rope; rope won't hang butcher; butcher won't kill ox; ox won't drink water; water won't quench fire; fire won't burn stick; stick won't beat dog; dog won't bite pig; pig won't get over the stile; and I shan't get home tonight."* But the rat wouldn't.

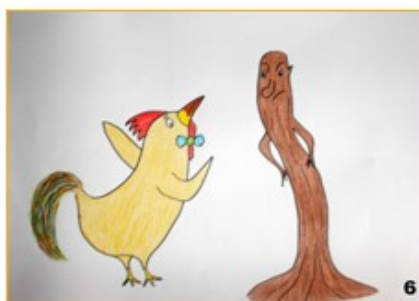
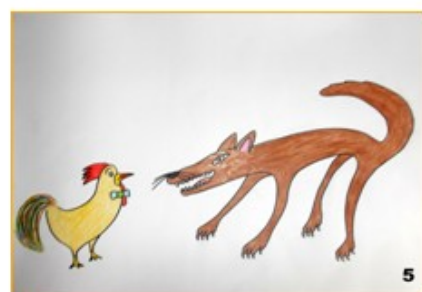
She went a little further, and she met a cat. So she said: *"cat! cat! kill rat; rat won't gnaw rope; rope won't hang butcher; butcher won't kill ox; ox won't drink water; water won't quench fire; fire won't burn stick; stick won't beat dog; dog won't bite pig; pig won't get over the stile; and I shan't get home tonight."* But the cat said to her, *"if you will go to yonder cow, and fetch me a saucer of milk, I will kill the rat."* So away went the old woman to the cow.

But the cow said to her: *"if you will go to yonder hay-stack, and fetch me a handful of hay, I'll give you the milk."* So away went the old woman to the haystack and she brought the hay to the cow. As soon as the cow had eaten the hay, she gave the old woman the milk; and away she went with it in a saucer to the cat.

As soon as the cat had lapped up the milk, the cat began to kill the rat; the rat began to gnaw the rope; the rope began to hang the butcher; the butcher began to kill the ox; the ox began to drink the water; the water began to quench the fire; the fire began to burn the stick; the stick began to beat the dog; the dog began to bite the pig; the little pig in a fright jumped over the stile, and so the old woman got home that night.

THE END

ANEXO V. LÁMINAS DEL CUENTO “EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL TÍO PERICO”



**ANEXO VI. DIBUJO Y RESUMEN DEL CUENTO "EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS
BODAS DEL TÍO PERICO"**

NOMBRE: ANILDA

"EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL TÍO PERICO"



EL GALLO KIRICO SE ENCONTRO CON UNA CACA DE VACA
Y EL BURRO LE DIO UNA COSA

NOMBRE: DADA LU

"EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL TÍO PERICO"



BOBO LE PUEDE COMERLE A LA OVEJA-NO-TU-PIGUA
KAKA-DE-VACA

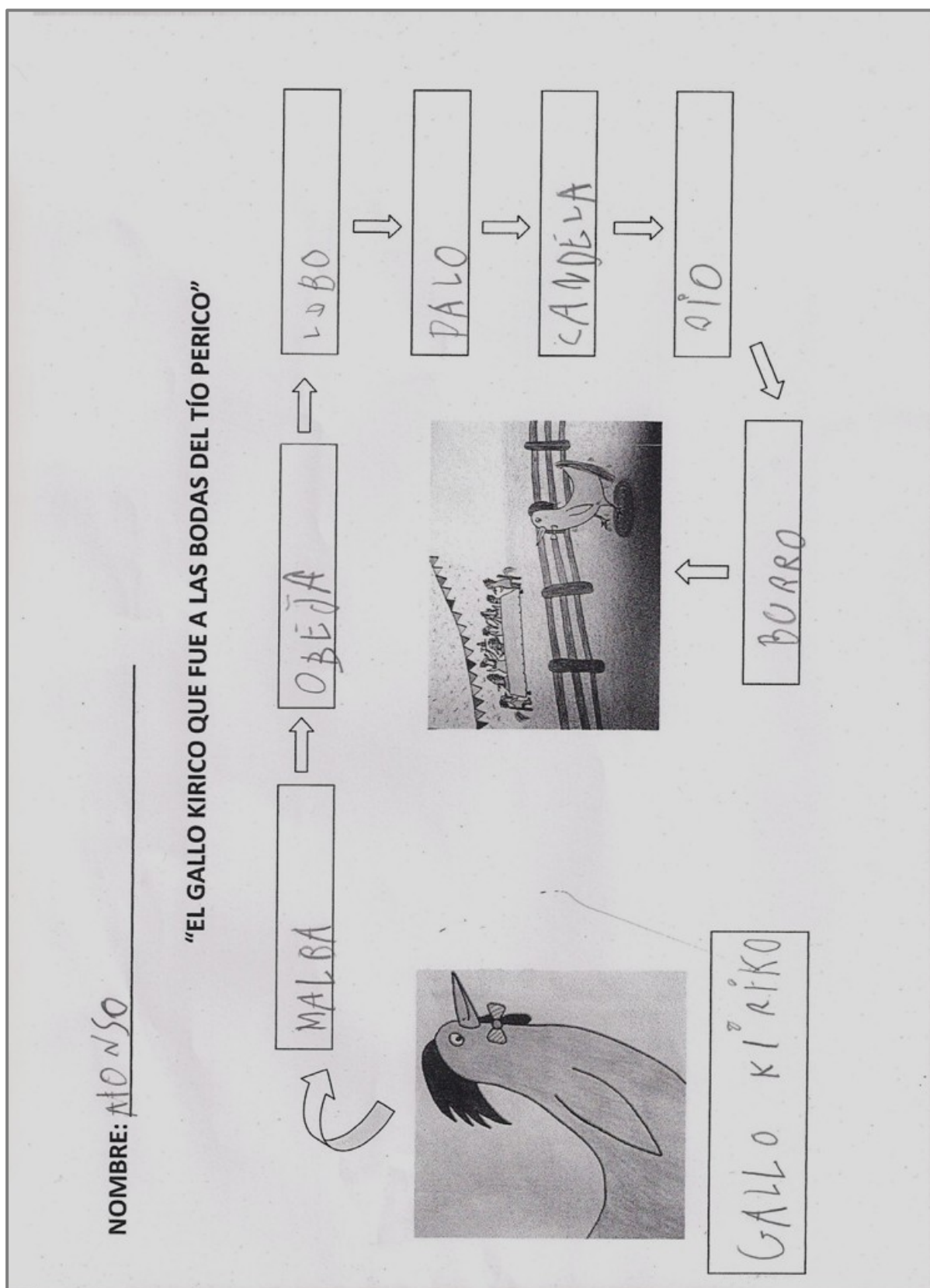
NOMBRE: IKER

"EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL TÍO PERICO"



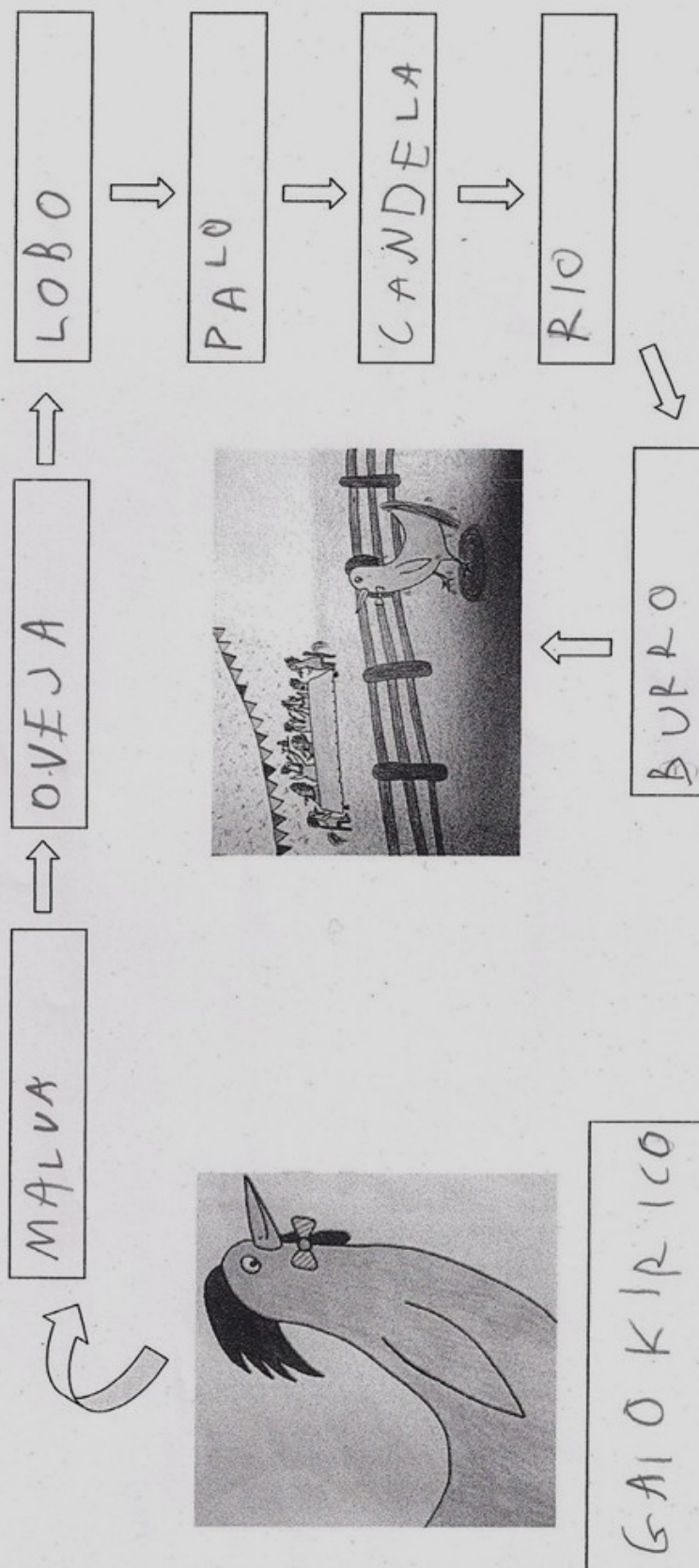
EL GALLO KIRICO SE LE BANTO MUR PANTO
 EL GALLO KIRICO FUE A LA BODA DEL TÍO

ANEXO VII. SECUENCIA DE PERSONAJES DEL CUENTO “EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL RÍO PERICO”



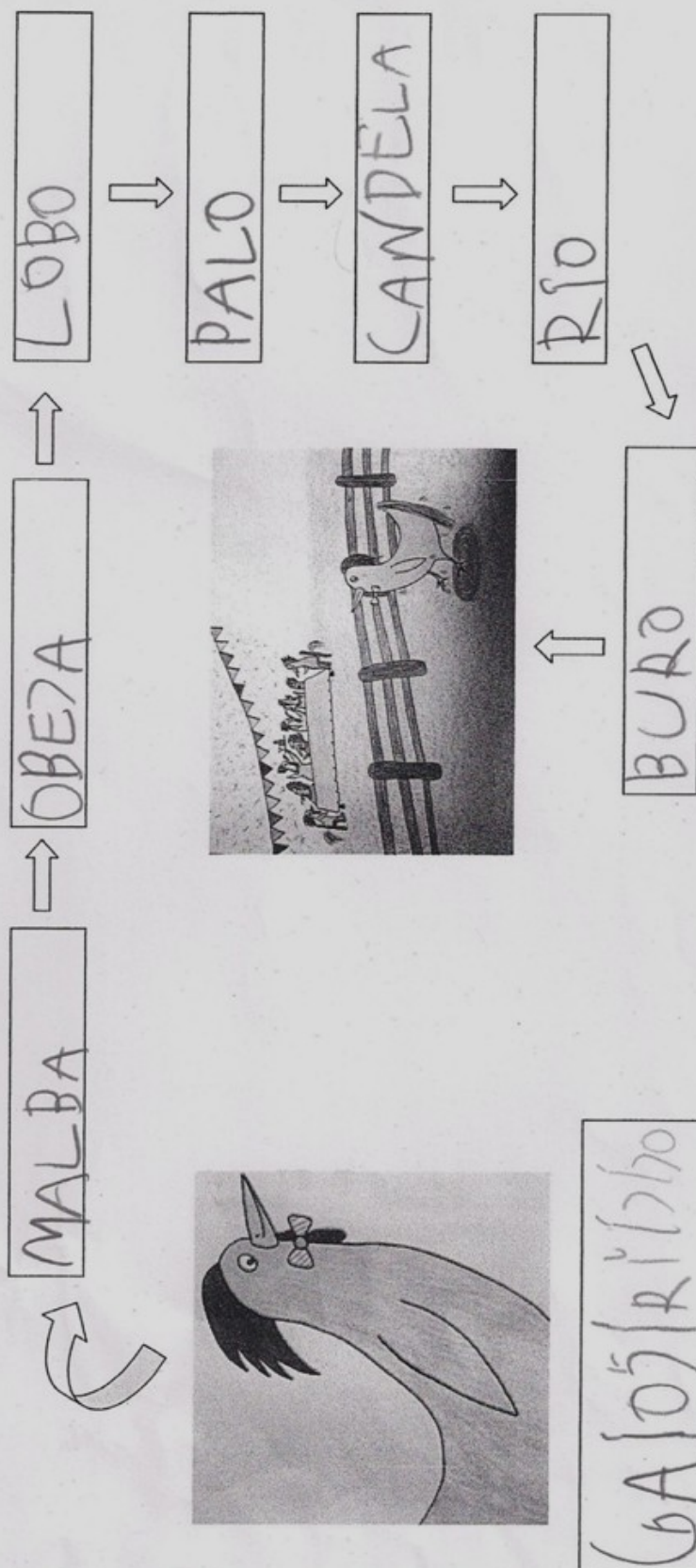
NOMBRE: UNA

"EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL TÍO PERICO"



NOMBRE: CAROLINA

"EL GALLO KIRICO QUE FUE A LAS BODAS DEL TÍO PERICO"



ANEXO VIII. LÁMINAS DEL CUENTO "THE OLD WOMAN AND HER PIG"



ANEXO IX. CUESTIONARIOS BILINGÜES DE COMPRENSIÓN

CUESTIONARIO GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: Anna Budeva

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? / ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?

- *La abuela.*
- *The pig, the dog, and the fire... (Anything else?) Yes, the dog.*

2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?

One pig.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?

Que la abuela dice a los animales que le ayuden al cerdo (Que le ayuden al cerdo, ¿a qué?, ¿a hacer algo?) a subir a un muro. (¿Y qué va sucediendo?) Que no puede. (¿Los animales le van ayudando o le dicen que no?) No. (Y al final, ¿qué va sucediendo? Los animales le dicen que no y entonces, ¿qué pasa?) Que luego viene un señor y luego le dice: “¿me puedes ayudar?” Y luego fue allá y vio al cerdo que subía el muro. (Y entonces el cerdo subió el muro y entonces la abuelita ¿pudo llegar a casa o no?) Sí.

4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?

Porque la abuela quiere el cerdo.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Porque ella quiere el cerdo.

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

En el coche. (Driving her car?) Sí.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say “market” in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- *Zanahorias, limones... Como yo como siempre sopa... Y mi madre hace la sopa con el caldo. (Can we buy a lion in the market?) No.*
- *Supermercado. Yo siempre voy a Lidl.*

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression “She went a little further...”? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expresión “She went a little further...”?

- Sixpence: *moneda* / Ox: *I don't know it* (Is it an animal, a flower...?) *An animal.* (What kind of animal? Similar to...) *A pig.* (Similar to pig?) *Yes.* / Butcher: *sin respuesta* (Any idea?) *No.*
- *“She went a little further...”*: *que se fue un poquito lejos*

9. I'm going to read you something: “Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence” When do you think

the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte algo: *"Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence"*. ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?"

Hace mucho mucho tiempo.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

Que fue a la compra y vio un cerdo. Pero se lo quería llevar pero no subió el muro.

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something? / ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- *Sí la conocía.* (¿La habías escuchado alguna vez antes o era la primera vez?) *Yo tengo este cuento.* (¿Tienes este cuento?) *Sí.* (¿En tu casa?) *Sí.*
- (Osea que te recuerda al cuento que tienes en tu casa) *Sí.* (¿Y te recuerda a algo más esta historia? Aparte de a tu cuento. ¿A qué te recuerda?) *Que la abuela tiene muchos animales en su casa.*

CUESTIONARIO GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: Oihane Ortiz

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? / ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?

- *The pig and the woman.*
- *The dog, the fire, the water...* (If you remember it in Spanish, you can tell me the answer in Spanish ok?) *y la rama...* (Anything else?) *No.*

2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?

The pig.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?

The pig... lo iba a comprar the woman. (And what else? What happened? The old woman buy the pig and then, what happen?) *The woman went and saw a dog.* (And what happened?) *The dog not going with the woman.* (And what else?) *And saw a rama.* (What did she see? A dog and then, what?) *Una rama.* (And what happened with the stick?) *The stick not going with the woman.* (And then, what happened?) *Going and saw a fire.* (And what happened with the fire?) *The fire not going with the woman.* (And after the fire?) *And going and saw a... un toro.* (The ox?) Yes. (And what happened with the ox?) *The ox not going with the woman.* (So then, the ox. And then, what happened?) *Going and saw one carnicero (A butcher?)*

Yes. (and what happened with the butcher?) *The butcher said to the woman “give me a money” and going with the woman.* (And then, what? Did the old woman give him the money, the sixpence?) Yes. (And at the end, what happened?) *Going and quería comerse al toro.* (And what happened with the others? The butcher wanted to eat the ox and... what else?) *And the dog eats the pig and the fire can eat the stick and the water can eat the fire.* (An the pig... what happened with pig?) *The pig going with the woman.* (So, did the old woman get home that night?) Yes.

4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?

The woman quería comprar the pig and the pig not going with the woman.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Porque quería que le ayudaran a que comprara el cerdo.

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

Porque el carnicero se quería comer al toro y como estaban todos distraídos, pues compró el cerdo.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say “market” in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- Market: *mercado*
- Food, balls, playmais, fruits, cheese....

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression “*She went a little further...*”? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expresión “*She went a little further...*”?

- Sixpence: *dinero* / Ox: *toro* / Butcher: *carnicero*
- “*She went a little further...*”: después de encontrarse con muchas cosas...

9. I’m going to read you something: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence*” When do you think the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte algo: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence*”. ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?”

Hace mucho mucho tiempo.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

The woman going to the market.

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something? / ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- No. (No la había escuchado nunca)

- *Maite me dijo que su abuela se compró un gato y que el gato no ha entrado muchos muchos muchos muchos días y se murió y era muy cariñoso y a la abuela de Maite le dio pena.*

CUESTIONARIO GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: Daniel Spataru

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

- 1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? / ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?**

- *The pig and the woman.*
- *The fire, the water...*

- 2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?**

A pig.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

- 3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?**

Que la abuela quería un cerdo. (Quería un cerdo, ¿y qué pasa?) Que no sabía dónde estaba. (¿No sabía dónde estaba?, ¿y entonces?) Entonces pidió ayuda de los animales. (¿Y los animales le ayudaron o no?) No. (¿Y entonces qué sucede al final?) Que el carnicero le dijo: "si me das una moneda, te..." (Si me das una moneda, ¿te ayudo?) Sí. (¿Y le dio la moneda?) Sí. (¿Y entonces? Le da la moneda y, ¿qué pasa?) Que le dio un cerdo. (¿El carnicero le dio un cerdo?) No. Que le estaba persiguiendo. (¿El carnicero le estaba persiguiendo al cerdo?) Sí. (¿Y entonces al final...?) Al final se lo comió. (¿Quién se comió al cerdo?) La abuela. (¿Y la abuela llegó a su casa?) Sí, para cocinarlo.

4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?

Porque (la abuela) quería comprar un cerdo.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Para encontrar al cerdo.

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

Con el cerdo. (¿Consiguen llegar la abuela y el cerdo?, ¿los dos?) Sí. (¿Y cómo consigue que el cerdo vaya con ella?) Pues dándole comida.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say “market” in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- Market: *supermercado*
- Chicken, tomato, hen... (Can we buy a lion in the market?) No. (Anything else?)
A pig.

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression “She went a little further...”? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expresión “She went a little further...”?

- Sixpence: *dinero* / Ox: sin respuesta / Butcher: sin respuesta
- “She went a little further...”: *había...*

9. I’m going to read you something: “Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence” When do you think the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte

algo: “Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence”. ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?”

Right now. Justo ahora.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

Sin respuesta

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something? / ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- No. (Is it new for you?) Yes.
- Sí. Me recuerda a la granja de Esquíroz, que había un cerdo.

CUESTIONARIO GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: David Romero

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? /

¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?

- *The pig, the woman...* (Are they the main characters? The woman and the pig?) *Yes.*
- *The dog, the water...* (¿Algún personaje más? Teníamos el cerdo, la abuela, el perro, el agua... ¿No recuerdas ninguno más?) *Captur* (What is "captur"? Any other character?) *No.*

2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?

A pig.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?

The woman have no any animals. El alienígena... (hace referencia a otro cuento sobre el que la tutora les había hecho preguntas). (Reformulo la pregunta comentando que había una abuela y, ¿qué pasaba con ella?) *Que la abuela ya consiguió el cerdo.* (¿Consiguió el cerdo? Y cuando lo consiguió, ¿qué pasó?) *Se lo comió.* (Y antes de comérselo y de conseguirlo, ¿qué pasó? Fue al mercado y...) *No quería.* (¿Qué no quería?) *Pues... quedarse con ella.* (¿Y entonces qué pasó?) *Pues ya lo consiguió.*

4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?

Porque ya consiguió el cerdo.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Porque el cerdo no quería ser su mascota.

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

Con el cerdo. (¿Se va a su casa con el cerdo?) Sí.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say “market” in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- Market: *mercado*
- Cheese, chicken, fish... (Can we buy a lion in the market?) No.

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression “She went a little further...”? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expression “She went a little further...”?

- Sixpence: *monedas* / Ox: *cajas* / Butcher: sin respuesta
- “She went a little further...”: sin respuesta

9. I’m going to read you something: “Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence” When do you think the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte algo: “Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to

her great joy, she found a sixpence". ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?"

Justo ahora.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

The alien... (vuelve a hacer referencia al cuento sobre el que la tutora les había hecho preguntas).

The woman.... (reformulo la pregunta varias veces pero no llega a terminar esa frase).

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something?
/ ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- No.
- No.

CUESTIONARIO GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Paula Lumbreras

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

- 1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? / ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?**

- *The grandma, the pig.*
- *The dog, the fire, the water...*

- 2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?**

The pig.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

- 3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?**

Que la abuela iba a comprar al mercado. (¿Y qué compraba en el mercado?) Zanahorias, tomates, lechuga... (¿Y qué pasaba después?) Que luego se encontró con un perro. (¿Y qué pasó con el perro?) Que le dijo la abuela que se comiera al cerdito porque no subió la muralla. (¿Y qué pasó después?) Que se encontró con un animal que tenía cuernos. (¿Y qué pasó con ese animal?) Que le dijo que bebiera el agua porque no apagó el fuego y porque el perro no se comió el cerdito y el cerdito no subió la muralla. Y ya no me sé más. (¿Ya no te acuerdas de más?) No.

- 4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?**

Sin respuesta

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Porque... (reformulo la pregunta pero no da una respuesta) No me acuerdo.

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

Porque los animales hacen lo que dijo la abuela.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say “market” in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- Market: *mercado*
- *Tomates, zanahorias, lechuga, apples, pears*

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression “*She went a little further...*”? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expression “*She went a little further...*”?

- Sixpence: *dinero* / Ox: *muralla* / Butcher: *barrer*
- “*She went a little further...*”: sin respuesta

9. I’m going to read you something: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence*” When do you think the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte algo: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence*”. ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?”

Hace tiempo.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

No. (Any idea? ¿No recuerdas cómo comienza el cuento en inglés?) No.

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something? / ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- *No.*
- *No. (¿No te recuerda a nada? A una película, otro cuento...) Me recuerda un poquito a la de "Caperucita Roja" porque también sale otra abuelita. (¿Y a otra historia?) No.*

CUESTIONARIO GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Oihane Alegría

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

- 1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? / ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?**

- *The pig y la abuela.*
- *El perro y el río (¿Alguno más?) El palo.*

- 2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?**

Two sixpences.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

- 3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?**

Que the pig no iba a casa. (¿Y qué pasaba?) Que la abuela se encontró con un perro. (¿Y qué pasó con ese perro?) Que no le quería ayudar a traerle al the pig. (And then, what happened?, ¿Qué cosas fueron pasando después?) No me acuerdo cuál era el siguiente. (No pasa nada. Pues lo que te acuerdes Oihane... Después vio un perro y, ¿qué más cosas pasaban?) The water no le quería apagar el fuego porque no le quería ayudar a traer el cerdo a casa. (And what else? What more things happened? After the water...) Después se encontró con el búfalo pero tampoco le quería traer al cerdo. (And then, after the ox... what happened?) Que la abuela fue a buscar al cerdo y hicieron todos una fiesta.

4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?

Porque es una historia que sale la abuela y el cerdo.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Para que le trajeran el cerdo.

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

Porque fue a buscar al cerdo y lo cogió y se fue a su casa.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say “market” in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- Market: *mercado*
- Orange, leche, pan... (Can we buy a lion?) No.

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression “*She went a little further...*”? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expression “*She went a little further...*”?

- Sixpence: *dinero* / Ox: *piedras* / Butcher: *escoba*
- “*She went a little further...*”: sin respuesta

9. I’m going to read you something: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence*” When do you think the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte algo: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to*

her great joy, she found a sixpence". ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?"

Ahora.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

Que iba a comprar la abuela al mercado.

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something?
/ ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- No.
- No.

CUESTIONARIO GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Fernando Bengoetxea

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

- 1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? / ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?**

- *The old woman and her pig.*
- *Dog, stick, fire, ox ... (Any other character?) Cocinero, water...*

- 2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?**

Six pen.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

- 3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?**

La abuela le dijo al cerdo que subiera entre la valla. (¿Y el cerdo subió la valla?) No. (¿Y entonces qué ocurrió?) Que caminó y se encontró con un perro y le dijo que... (¿El perro le ayudó a la abuelita?) No. (¿Entonces qué pasó después?) Que... un palo. (¿Qué pasó con el palo?) Que la abuelita quería que le pegara al perro porque el perro y... (¿Y el palo le ayuda a la abuelita?) No. Y the fire... (¿Qué pasó con el fuego?) La abuelita le pidió que quemara al palo y no, no le ayudó. (Entonces, ¿después?) The water, el agua... la abuelita le dijo que le apague el fuego y no quiso. (Entonces, ¿qué pasó después?) Que se encontró un toro y le dijo que se bebiera el agua. (¿Y le hizo caso?) No. (¿Y entonces después, ¿con quién se encontró la abuelita?) Con un cocinero y le dijo que le corte al toro. Y el cocinero dijo: "lo hago si

me das las seis monedas". (¿Entonces la abuelita le dio las monedas?) Sí. (Y entonces el cocinero...) lo hizo y también el toro, y también... los demás. (El toro, ¿y también?) El agua, el fuego, el palo, el perro y el cerdo. (¿Y qué pasó al final?) Que subió la valla. (¿Y cómo subió?) Saltando.

4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?

No sé. Sin respuesta.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Para que el cerdo no quería subir la valla.

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

Porque le da las seis monedas al cocinero y él le va a cortar y el toro se va a beber el agua; el agua va a apagar el fuego; el fuego va a quemar al palo; el palo va a pegar al perro y el perro va a comer al cerdo. Y el cerdo, a subirse la valla.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say "market" in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- Market: *mercado*
- Apples, oranges... (Can we buy a lion?) No. *Verduras, water...*

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression "She went a little further..."? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expression "She went a little further..."?

- Sixpence: 6 monedas / Ox: toro / Butcher: cocinero
- “She went a little further...”: había una vez...

9. I’m going to read you something: “Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence” When do you think the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte algo: “Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence”. ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?”

A long time ago.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

The woman is in the market.

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something? / ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- No.
- No. (¿No te recuerda a ningún otro cuento o película?) No.

CUESTIONARIO GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Daniel Kezimov

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Who is the main character in this story? Could you tell me others characters? / ¿Quién es el protagonista de esta historia? ¿Podrías nombrar otros personajes?

- *La abuela y el cerdo.*
- *La tienda y la señora de la tienda... (And other characters?) El fuego, el cocinero, el perro, el palo, el búfalo y todos.*

2. What did the old woman buy in the market? / ¿Qué compró la protagonista en el mercado?

One pig.

COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO

3. Could you tell me what happens in this story? / ¿Podrías contar qué ocurre en esta historia?

Que la abuela quería comprar un cerdo. (¿Y lo compra?) No. (¿No compra el cerdo?) No. (¿Y qué pasa después?) Que el cerdo no quería saltar. (Y entonces, ¿qué sucede?) Dijo al perro... (¿Qué le dijo al perro?) No sé. (¿Le pidió ayuda al perro?) Sí. (¿Y el perro le ayudó?) No. (Y entonces, ¿qué pasó después?) Se encontró con el palo. (¿Y qué sucede con el palo?) Que no le quería ayudar. (¿Y entonces?) Fue al fuego. (¿Y qué le pidió al fuego?) Que le ayudara. (¿Y cómo tenía que ayudarle el fuego?, ¿qué tenía que hacer el fuego?) Tenía que quemar al palo (¿Y le ayuda o no?) No. (Y entonces, después de que aparezca el fuego...) El agua. (¿Y qué pasa con el agua?) Que la abuela le dijo: "apaga el fuego". (¿Y lo apaga o no?) No. (¿Qué más

pasa?) *El búfalo... la abuela le dijo, el búfalo... que se bebiera todo el agua.* (¿Y se la bebió?) *No.* (¿Y entonces qué pasa?) *Se encontró con el cocinero.* (¿Y qué pasa con el cocinero?) *La abuela dijo... No, el cocinero dijo: "si me das 10 centavos, te doy un pastel."* (Y la abuela le dio los centavos.) *Sí.* (Y el cocinero le dio el pastel?) *Sí.* (Entonces después de que le diera los centavos y el pastel, ¿qué sucedió al final del cuento?) *Pues el cerdo saltó.* (¿Y cómo saltó?, ¿cómo consiguió saltar?) *Con la ayuda de sus amigos.* (¿Cómo le habían ayudado?) *Pues decirle...* (¿Le daban apoyo?, ¿Le decían "venga, salta, que tú puedes"?) *Sí.*

4. Why the story has this title? / ¿Por qué se titula así el cuento?

Porque quería comprar el cerdo porque no tenía ningún animal.

REALIZACIÓN DE INTERPRETACIONES

5. Why the old woman seeks the help of some animals or people? / ¿Por qué la abuela busca la ayuda de algunos animales o personas?

Para la ayuda del cerdo. (Tenían que ayudar al cerdo a hacer, ¿qué?) *Saltar.*

6. What happens at the end? How did the old woman get home?/ ¿Qué ocurre al final? ¿Cómo consiguió la abuela llegar a casa?

Con la casa del cerdo. (¿Llega a su casa con el cerdo?) *Sí.*

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL AMBIENTE

7. What do you know about the market? How do you say "market" in Spanish? What things can we buy in a market? How can we buy things in the market? / ¿Qué sabes del mercado? ¿Qué cosas podemos comprar ahí? ¿Cómo compramos?

- Market: *tienda*
- *Apple, milk, cereals, cacao...* (Can we buy a lion?) *No.* (Anything else?) *Biscuits.*

FORMAS LINGÜÍSTICAS

8. What is the meaning of these words: sixpence, ox, butcher? What is the meaning of the expression “*She went a little further...*”? / ¿Qué significan estas palabras? ¿Qué significa la expresión “*She went a little further...*”?

- Sixpence: 6moneda / Ox: no sé (sin respuesta) / Butcher: botella
- “*She went a little further...*”: “había una vez...”

9. I’m going to read you something: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence*” When do you think the old woman found a sixpence, a long long time ago or right now? / Voy a leerte algo: “*Once upon a time, an old woman was sweeping her little house, when, to her great joy, she found a sixpence*”. ¿Cuándo crees que la abuela encontró una moneda, hace mucho mucho tiempo o ahora mismo?”

Mucho tiempo.

10. Do you remember the first phrase of the story? How did the story begin in english? / ¿Recuerdas la primera frase del cuento? ¿Cómo comenzaba el cuento en inglés?

Once upon a time.

ESTRUCTURA

11. Could you put in order these pictures? / ¿Podrías ordenar estas imágenes?



RELACIÓN CON EXPERIENCIAS PREVIAS

12. Did you know this story? Did you listen it before? Does it remind you something? / ¿Conocías este cuento? ¿Lo habías escuchado antes? ¿Te recuerda a algo?

- No.

- *Sí, se parece un poco a “Caperucita Roja”. (¿En qué se parece?) Se parece a la abuelita de Caperucita. (¿Sólo a ese cuento se parece o te recuerda a algún otro cuento más?) Sólo a este cuento.*

ANEXO X. PARRILLAS DE OBSERVACIÓN

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: Anna Budeva

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.			X
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.	X		
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.	X		
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.			X
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.	X		
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.	X		
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.		X	
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.	X		
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.	X		
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.	X		

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: Oihane Ortíz

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.	X		
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.	X		
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.	X		
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.			X
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.	X		
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.	X		
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.		X	
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.	X		
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.		X	
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.	X		

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: Daniel Spataru

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.			X
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.	X		
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.	X		
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.		X	
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.		X	
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.		X	
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.	X		
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.		X	
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.	X		

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE CONTROL

NOMBRE: David Romero

CLASE: 3º B

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.			X
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.			X
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.			X
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.		X	
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.		X	
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.		X	
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.			X
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.		X	
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.		X	

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Paula Lumbreras

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.			X
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.	X		
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.	X		
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.			X
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.	X		
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.		X	
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.	X		
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.		X	
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.	X		

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Oihane Alegría

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.			X
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.	X		
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.	X		
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.			X
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.		X	
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.		X	
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.	X		
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.		X	
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.		X	

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Fernando Bengoetxea

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.	X		
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.	X		
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.	X		
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.	X		
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.	X		
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.		X	
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.	X		
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.		X	
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.		X	

PARILLA DE OBSERVACIÓN GRUPO DE INTERVENCIÓN

NOMBRE: Daniel Kezimov

CLASE: 3º A

IDIOMA/S EN QUE TRABAJÓ EL CUENTO: Castellano e Inglés

ITEMS	BIEN	MAL	REGULAR
Localiza información nombrando al protagonista del cuento.	X		
Localiza información nombrando otros personajes del cuento.	X		
Comprende globalmente el cuento elaborando un resumen del mismo.	X		
Comprende globalmente el guión del cuento explicando la causa de los acontecimientos.	X		
Realiza inferencias e interpretaciones razonando acerca de elementos implícitos en el cuento.	X		
Muestra conocimientos genéricos acerca del ambiente del cuento.	X		
Pone atención a aspectos lingüísticos comprendiendo el significado de palabras hasta entonces desconocidas.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo el significado de una expresión lingüística repetitiva.		X	
Pone atención a las formas lingüísticas comprendiendo la diferencia de tiempos verbales.	X		
Pone atención a la estructura del texto reconociendo la fórmula de comienzo del cuento.	X		
Capta la estructura encadenada del cuento y la secuencia temporal del mismo.	X		
Presenta conocimientos del cuento con anterioridad a esta práctica.		X	
Establece relaciones entre el cuento y sus vivencias y conocimientos previos.	X		

